

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**DINÂMICAS DE TRABALHO E FORMAÇÃO
EXPERIENCIAL DE EDUCADORES EM CONTEXTO DE
UMA ORGANIZAÇÃO NÃO-GOVERNAMENTAL**

Joana Raquel Reais Bernardo

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialidade em Formação de Adultos

**Relatório Orientado
pela Prof.^a Doutora Paula Guimarães**

2015

Dedicatória

Dedico ao meu Avô.

Por todo o amor.

Por todos os cuidados.

Por todos os ensinamentos.

Por todos os valores transmitidos.

Estarás sempre presente!

Agradecimentos

Ao IAC e à equipa CDIJ Oriental pelo seu acolhimento e simpatia em todos os dias de estágio.

À Professora Paula Guimarães pelo seu optimismo, pela sua paciência e pelo seu empenho nas tutorias e nos respectivos esclarecimentos de dúvidas.

À Filipa Lopes, à Rita Bule, à Rita Carronha pelos momentos de pura amizade partilhados no decorrer destes anos académicos.

À Vânia, pelas alegrias, pelas frustrações, pela motivação, pelas “palhaçadas”, pelos almoços, enfim pela cumplicidade e muita, muita amizade partilhada ao longo deste percurso académico.

Ao Miguel pelo seu apoio constante, pela confiança transmitida e pelos momentos de estudo partilhados entre bibliotecas, Mc Donalds, centros comerciais e cafés.

Às irmãs e ao irmão.

Às primas, aos primos, aos tios.

Às tias pelos miminhos e preocupações.

Ao meu pai pelo seu grande investimento, dedicação e carinho durante este longo percurso académico.

À minha avó por espreitar entre a porta do quarto, apenas para perguntar se estava bem.

À minha mãe pelo seu sorriso de todas as manhãs e pelo seu beijinho e abraço reconfortante de todas as noites (até mesmo nos meus dias de “rabugice”).

A Deus pela renovação de forças e pela calma transmitida nos momentos de maior aflição.

Resumo

Actualmente a sociedade, para além do contexto escolar, também reconhece outros contextos informais como detentores de aprendizagens e saberes, não sendo assim a escola o único meio capacitado na produção de conhecimentos.

Todos os contextos vividos por cada um de nós são potenciais fontes de formação e apropriação de aprendizagens, onde a interacção com os outros e com o mundo envolvente transporta consigo formas de (auto)construção em cada um.

O presente trabalho aborda as concepções da formação experiencial e da educação informal como vias de formação do próprio sujeito. Aprendizagens por via das experiências, dos sentidos e das representações dadas pelo próprio sujeito são aspectos a salientar através das histórias de vida, em contexto profissional, de uma das equipas do Instituto de Apoio à Criança, nomeadamente, a equipa que se encontra integrada no Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil – Zona Oriental (CDIJ Oriental) que faz parte integrante do *Projecto Rua – Em Família para Crescer*.

Existe a preocupação de dar a conhecer os ambientes e as dinâmicas de trabalho desenvolvidas no contexto de uma organização sem fins lucrativos, bem como debater e compreender como e em que espaços se formam as educadoras da respectiva equipa.

A construção de narrativas biográficas focadas na trajectória profissional de cada uma das educadoras da respectiva equipa, a partir de entrevistas semi-estruturadas foi um dos recursos metodológicos imprinscindíveis para a reunião de dados favoráveis à concretização do presente trabalho. Também a minha presença em instituição e a possibilidade de acompanhar e participar de forma contínua no trabalho desenvolvido pela equipa, permitiu um forte complemento no que diz respeito à amplitude e riqueza da fonte de dados.

Pretende-se, assim, compreender que as experiências provenientes do quotidiano profissional de cada uma das educadoras proporciona a aquisição de conhecimentos essenciais não somente para a execução de tarefas, como também para a postura a adoptar mediante as diferentes situações enfrentadas quer no trabalho, quer socialmente.

Palavras-chave: Educação Informal, educação não-formal, formação experiencial, processo de formação.

Abstract

Today the society, beyond the school context, also recognizes other informal contexts as learning and knowledge holders, and therefore, school is not the only mean able to produce knowledge.

All the contexts experienced and perceived by the subject itself are potential sources of training and ownership of learning, where interaction with others and the surrounding world carries the means for the (self)construction of each one.

This internship report aims to address the issue of experiential training and informal education as a process of education of the educator itself. Learning through the experiences, from the senses and the representations given by each one are aspects to emphasize through the stories of life in a professional context, of one of the Instituto de Apoio à Criança's teams, inserted in the *Projecto Rua - Em Família para Crescer* and called Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil – Zona Oriental.

Is intended with this report to understand how and where are formed the social educators of the respective team, as well as characterize and describe the dynamics of the work carried out. The construction of biographical narratives and my presence in the institution were fundamental methodologies to the execution of this work.

It is therefore intended to understand that the experiences from each educator daily work provides the acquisition of key skills, not only for the execution of tasks, but also for the posture to be adopted in the different situations faced, whether at work, or socially.

Keywords: Informal education; non-formal education; experiential training; process of training.

I - Siglas

APAV – Associação de Apoio à Vítima

CAFAC – Centro de Apoio Familiar

CAP – Certificado de Aptidões Pedagógicas

CDIJ – Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil

CPCJ – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens

DGRS – Direcção Geral de Reinserção Social

FPC – Federação Portuguesa de Capoeira

IAC – Instituto de Apoio à Criança

NAC – Núcleo de Apoio às Comunidades

ONG – Organização Não-Governamental

OSC – Organizações de Sociedade Civil

PAQPIEF – Programa de Apoio e Qualificação da Medida PIEF

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PTC – Programa de Treino de Competências

S.C.M. – Santa Casa da Misericórdia

TIL – Técnica de Intervenção Local

TSH – Tráfico de Seres Humanos

URBAN – Unidade de Aconselhamento em Emprego e Formação

Índice

| | |
|--|-----|
| Dedicatória..... | ii |
| Agradecimentos | iii |
| Resumo | iv |
| Abstract..... | v |
| I - Siglas..... | vi |
| 1. Introdução..... | 1 |
| 2. Instituto de Apoio à Criança..... | 4 |
| 3. Projecto Rua – Em Família para Crescer | 9 |
| 3.1 Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil – Zona Oriental | 12 |
| (CDIJ Oriental)..... | 12 |
| 4. Enquadramento Conceptual | 16 |
| 4.1 Educação de Adultos | 16 |
| 4.2 Educação Informal e Formação Experiencial..... | 18 |
| 5. Percurso efectuado em estágio | 22 |
| 5.1 O caminho percorrido..... | 22 |
| 6. Análise interpretativa das entrevistas | 25 |
| 6.1 Retrato das Profissionais de Equipa CDIJ Oriental..... | 25 |
| Educadora 1 (E1)..... | 25 |
| Educadora 2 (E2)..... | 27 |
| Educadora 3 (E3)..... | 29 |
| Educadora 4 (E4)..... | 30 |
| Educadora 5 (E5)..... | 32 |
| 6.2 Percursos formativos por via da experiência..... | 35 |
| 6.2.1 Contextos de aprendizagens | 35 |
| 6.2.2 Aprendizagens concretizadas | 41 |

| | |
|--|----|
| 6.2.3 Socialização e Início do Percurso Profissional | 46 |
| 7. Dinâmicas de trabalho | 51 |
| 7.1 Educação como um processo lato: Modalidades Não Formais e Informais..... | 51 |
| 7.2 Actividades em contexto de trabalho | 54 |
| 7.2.1 Grupo dos Aventureiros | 54 |
| 7.2.2 Sessões de Tráfico de Seres Humanos (TSH)..... | 58 |
| 7.2.3 Sessões Lúdico-pedagógicas sobre os Direitos e Deveres da Criança..... | 61 |
| 7.2.4 <i>Workshops</i> / Conferências | 64 |
| 8. Considerações Finais..... | 66 |
| Bibliografia..... | 71 |
| Webgrafia | 74 |
| Anexos..... | 75 |
| Anexo I – Plano de Actividades IAC 2014 | |
| Anexo II – Programação Semanal CDIJ Oriental 2014/2015 | |
| Anexo III – Entrevista Coordenadora CDIJ Oriental (C1) | |
| (a) Guião de Entrevista | |
| (b) Transcrição de Entrevista | |
| (c) Breve Descrição da Entrevista | |
| Anexo IV – Entrevista Educadora 1 (E1) | |
| (a) Guião de Entrevista | |
| (b) Transcrição de Entrevista | |
| (c) Análise de Conteúdo | |
| Anexo V – Entrevista Educadora 2 (E2) | |
| (a) Guião de Entrevista | |
| (b) Transcrição de Entrevista | |
| (c) Análise de Conteúdo | |

Anexo VI – Entrevista Educadora 3 (E3)

- (a) Guião de Entrevista
- (b) Transcrição de Entrevista
- (c) Análise de Conteúdo

Anexo VII – Entrevista Educadora (E4)

- (a) Guião de Entrevista
- (b) Transcrição de Entrevista
- (c) Análise de Conteúdo

Anexo VIII – Entrevista Educadora 5 (E5)

- (a) Guião de Entrevista
- (b) Transcrição de Entrevista
- (c) Análise de Conteúdo

Anexo IX – Diário de Bordo

Anexo X – Sessões de Tráfico de Seres Humanos

Anexo XI – Workshop – *Evolução do Conceito Família*

Anexo XII – Planificação *Roda da Amizade* I e II

Anexo XIII - Fotografias

- (a) Animação de Rua
- (b) Aventureiros Almoço de Natal
- (c) Aventureiros Biodança
- (d) Capoeira
- (e) Elmer – Treino de Competências
- (f) Sessões Lúdicas 1.º ciclo
- (g) Sessões Tráfico de Seres Humanos

1. Introdução

Dinâmicas e contextos de trabalho pressupõem modos de estar, de viver no interior de uma organização, quer pelas suas chefias, pelos seus colaboradores ou ainda pelos seus parceiros.

Estas dinâmicas e contextos de trabalho podem ser influenciados por diferentes actores, nomeadamente o Estado, o Mercado e a sociedade civil, de entre os quais o terceiro sector.

O Estado é caracterizado pelos órgãos e entidades de administração pública e detém como funções a regulação de direitos e deveres, o fornecimento de respostas às necessidades da população que representa e governa e, ainda, a promoção de actividades de interesse público com benefícios para toda a sociedade. Também pode ser designado como uma entidade organizada politicamente, socialmente e juridicamente, ocupando um território definido, onde normalmente a lei máxima é uma Constituição, sendo esta garantida por um governo que possui soberania reconhecida tanto interna, como externamente (Ferreira, 2012).

O Mercado é representado pelas empresas, isto é, organizações privadas que têm como finalidade o lucro e que desenvolvem actividades económicas sob o regime de direito privado, numa lógica de concorrência e da lei da oferta e da procura. Em sentido amplo, inclui o conjunto de pessoas individuais ou colectivas capazes de influenciar as vendas de um determinado produto ou serviço. Em sentido restrito, contempla o conjunto de dados sobre a importância e evolução das vendas de um produto ou serviço (Ferreira, 2012).

Quanto ao terceiro sector, foco da instituição representada no presente relatório, é constituído também por organizações de cariz solidário que detêm na sua essência cinco características chave, sendo estas:

- a. *institucionalização* – expressa pela realização regular de assembleias, existência de cargos com responsabilidade, regras de funcionamento e a sua duração de vida;
- b. *natureza privada* – isenta de ligações com entidades públicas e não representam o Estado;
- c. a sua *independência* - detém as suas próprias regras de funcionamento;

d. *finalidade não lucrativa* – não assume como objectivo a realização de um lucro para os seus membros, ou seja, a não distribuição de excedentes financeiros de exercício;

e. *participação de voluntários* - o trabalho que desenvolve, em parte, pode ser sustentado por pessoas voluntárias (Melo, 2012, p.456-457).

Como me foi possível constatar, o Instituto de Apoio à Criança, local onde decorreu o meu estágio académico faz parte das designadas organizações do terceiro sector. Esta designação é alvo de vários conceitos associados a um universo formado por Organizações Não-Governamentais (ONG), organizações da sociedade civil (OSC), organizações voluntárias e de intervenção cívica, associações populares, agências de desenvolvimento local, fundações, entre outras que, segundo Montañó (2002 cit. Lima, 2012, p.104), não se encontram cindidas, mas antes interagem dialecticamente, por referência à complexidade e à totalidade do mundo social, com esferas políticas e económicas.

Fazendo referência às propostas de tipologia de OSC delineadas por Lima (2012, pp.105-107), constata-se que a primeira, define as OSC como “*sítios para a produção educativa e multicultural, orientadas para a cidadania democrática, a justiça e a transformação social*”; a segunda, caracteriza-se como “*extensões burocráticas ou serviços locais ou repartições do Estado e da administração pública, ou ainda como parceiros do bem-estar social*”; e a terceira, apresenta-se como “*unidades de quase mercado ou como organizações de cultura corporativa e de ethos empresarial, orientadas para o mercado de aprendizagem e seus respectivos clientes*”.

Focando a segunda tipologia, verifica-se que o IAC enquadra-se, em termos da sua acção social, nesta interpretação dum *continuum* entre a sociedade civil e o Estado, uma vez que esta apresenta relações de parceria com Ministérios do Estado e, apesar de ter presente uma acção descentralizada e autónoma, por vezes, é solicitada a desenvolver devoluções estatais, de modo a concretizar objectivos das políticas estatais, tal como menciona Lima (2012) relativamente a este enquadramento.

O IAC está orientado para a resolução de problemas sociais e de exclusão centrados, especificamente, em crianças e jovens. A sua intervenção incide sobre diferentes espaços ao nível local, mas a sua longa existência como instituição e o trabalho de mérito desenvolvido desde 1983 promoveu o seu reconhecimento junto de vários meios

sociais e políticos que lhe permitiram, actualmente, afirmar-se aos níveis nacional e internacional, face também às suas redes de parceria nacionais e internacionais.

O presente trabalho apresenta como objectivos gerais conhecer dinâmicas de trabalho e respectivos contextos; caracterizar os profissionais que desenvolvem o trabalho de intervenção na equipa do Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil – Zona Oriental (CDIJ Oriental); e compreender o processo de formação destes mesmos profissionais. Apresenta, ainda, como objectivos específicos, a ambição de esclarecer em que contextos se estabelecem aprendizagens formativas, por parte dos profissionais; discutir as aprendizagens desenvolvidas em contexto de trabalho; e analisar a importância da socialização para a formação dos mesmos.

A estrutura do relatório encontra-se dividida por seis partes. A primeira caracteriza o Instituto de Apoio à Criança, suportado pelos vários dados, nomeadamente, uma entrevista semi-directiva à Coordenadora da equipa CDIJ Oriental; os documentos informativos fornecidos pela instituição; e as informações em suporte digital oriundas do site do IAC.

A segunda parte apresenta o sector em que desenvolvi o meu estágio, assim como a respectiva equipa com quem estabeleci contacto e a qual se definiu como objecto de estudo.

A terceira parte reúne as temáticas referentes ao presente estudo, de forma a entender as abordagens dos respectivos autores acerca dos temas de Educação de Adultos, de Educação Informal e Formação Experiencial.

A quarta parte esclarece a metodologia utilizada, com a finalidade de identificar os recursos metodológicos usados na recolha de dados e posterior análise.

A quinta parte remete para a análise interpretativa dos dados recolhidos, a partir da qual se estabelece os retratos das profissionais da equipa CDIJ Oriental e os percursos formativos das mesmas.

Como última, a sexta parte esclarece as dinâmicas de trabalho desenvolvidas junto do grupo-alvo e das próprias profissionais, fornecendo alguns exemplos de actividades implementadas pela respectiva equipa.

2. Instituto de Apoio à Criança

O presente capítulo tem como finalidade caracterizar a instituição em que desenvolvi o estágio académico e descrever em que circunstâncias foi criada, quais os objectivos a que se propõe e que responsabilidade assume face aos serviços que desempenha.

Para além da existência de outras fontes de informação [documentação fornecida; site do IAC; publicações] serão utilizados, ao longo desta caracterização, alguns excertos da entrevista realizada à Coordenadora de equipa (C1) do Centro de Desenvolvimento Inclusão Juvenil Oriental, uma das equipas integrantes do “*Projecto Rua – Em Família para Crescer*” com o propósito de acrescentar e/ou fundamentar o que está a ser dito.

O Instituto de Apoio à Criança (IAC) representa uma entidade sem fins lucrativos. Tal como foi afirmado pela entrevistada (C1), “*Somos uma IPSS de superior interesse social (...) com um acordo interministerial*”, criada a Maio de 1983 e, por essa razão, assume-se como uma organização de terceiro sector que, tal como refere o autor Alberto Melo (2012, pp.456-457), é detentora de cariz solidário e expressa a sua essência em cinco características-chave, sendo estas, a *institucionalização*; a *natureza privada*; a *independência*; a *finalidade não lucrativa*; e, a *participação de voluntários*.

Expressa, ainda, como organização de terceiro sector, um conjunto de relações que a afastam do Estado e do Mercado, tendo o objectivo de beneficiar a comunidade ou os seus membros, adoptando um carácter autogovernado e voluntário através de um grau de organização formal assente em valores específicos – solidariedade, participação democrática e enraizamento local (Ferreira, 2009, p.322), como será possível verificar ao longo da caracterização.

Esta entidade emergiu da inspiração do Dr. João dos Santos, médico e pedagogo de grande sensibilidade e prestígio. Este acreditava que, como foi dito, “*uma política da infância deve ser obra de toda a comunidade com a participação activa e generalizada das pessoas e em trabalho coordenado das instituições*” (C1). Acrescentou ainda a entrevistada que:

“*O Dr. João dos Santos é um dos sócios fundadores do IAC como a nossa presidente [actual] se orgulha de dizer e é um projecto que foi inicialmene sonhado por ele (o Dr. João dos Santos)*”

e que foi o Dr. João dos Santos que deu, entregou em documento à Dra. Manuela, do 'Instituto da Criança uma Utopia possível'. Ela fala nisto várias vezes e esse documento existe e foi daí numa linha de pôr toda a comunidade a trabalhar para a criança e isto é um bocadinho o início do IAC.”.

Em função desta crença, Dr. João dos Santos e o Dr. António Nuno Torrado da Silva, pediatra no Hospital Pediátrico de Coimbra, ambos sócios fundadores do IAC juntamente com a colaboração da Presidente de Direcção Dr.^a Manuela Ramalho Eanes, edificaram o Instituto de Apoio à Criança centrado no objectivo de *“contribuir para o desenvolvimento integral da Criança, na defesa e promoção dos seus direitos, procurando em cada momento ser a voz que chama à atenção, pressiona, actua, realiza acções que ajudem a que mais crianças vivam com alegria o tempo de ser Criança”* (site IAC). A grande prioridade do IAC recaiu sempre nas crianças em risco, abandonadas, maltratadas, desaparecidas e exploradas sexualmente.

Caracterizando-se por uma entidade que zela pelos direitos das crianças e que prioriza a protecção da criança na sua globalidade – família, escola, saúde, segurança social, tempos livres – tem como base um *“grupo de pessoas com a mais intelectualidade profissional: médicos, advogados, professores, juristas, educadores e muitas pessoas ligadas a estas áreas de estudo”* (C1), sendo assim um alicerce para a construção/execução das suas práticas, dos seus objectivos e das suas áreas de intervenção.

A sua actuação, bem como os seus respectivos projectos, tiveram início em áreas que não eram contempladas pelo Estado, nem detentoras de qualquer participação de outras entidades, como referido pela entrevistada: *“(...) o IAC caracteriza sempre uma preocupação com a inovação e com o cobrir ou dar resposta a áreas que não estão cobertas nem pelo Estado nem pelas outras instituições do terceiro sector.”*. Esta intervenção do IAC teve por base um caminho de defesa de melhores condições, de mais bem-estar e de maior dignidade para a Criança, como se pode compreender quando a entrevistada sublinha que o Instituto de Apoio à Criança:

“(...) trabalhou muito nesta linha em dizer que a criança não tinha que ser olhada como um adulto em ponto pequeno, mas tinha que ser olhada como um ser que está em desenvolvimento, em crescimento e que tinha que ter cuidados e direitos próprios e o IAC já falava da convenção dos direitos das crianças e dos seus estatutos (...) antes da convenção ter sido ratificada pelo Estado Português (...)” (C1).

A resposta investida pelo IAC junto da sociedade passa por estimular, apoiar e divulgar o trabalho de todos aqueles que se preocupam com a procura de novas respostas para os problemas das crianças em Portugal, assim como colaborar com instituições congéneres, nacionais e estrangeiras. Esta resposta é acompanhada de princípios intrínsecos que norteiam a acção da instituição desde a sua criação, sendo estes: *eficácia; esforço; inovação; integridade; qualidade; respeito; tenacidade; trabalho em equipa; trabalho em parceria* (site IAC).

O IAC realiza acções de informação e sensibilização a partir dos seguintes serviços: *SOS-Criança/Criança Desaparecida; Projecto Rua - Em Família para Crescer; Actividade Lúdica; Serviço Jurídico; Humanização dos Serviços de Atendimento à Criança; e Centro de Estudos, Documentação e Informação sobre a Criança*. Estes serviços serão, em seguida, descritos para uma melhor compreensão dos contributos e métodos de trabalho prestados pelo Instituto de Apoio à Criança, exceptuando, por agora, o *Projecto Rua - Em Família para Crescer*.

O serviço designado por *SOS-Criança/Criança Desaparecida* caracteriza-se por serviço anónimo e confidencial, de apoio às Crianças, Jovens, Famílias, Profissionais e Comunidade. Detém como objectivos garantir à criança o direito à palavra, protecção em situação de risco/ou mau trato; e combater as situações de desaparecimento, rapto, e abuso sexual de crianças.

Como actividades desempenhadas, este serviço inclui o atendimento telefónico, personalizado e a mediação escolar.

Em relação à *Actividade Lúdica*, esta compreende a defesa do Artigo 31º da Convenção dos Direitos da Criança, o direito de brincar da criança, definindo as suas actividades/acções a partir do apoio técnico a espaços lúdicos; da acção de formação a profissionais e pais; da criação de um grupo ludoteca; e do reconhecimento legal de espaços públicos.

O *Serviço Jurídico* corresponde ao apoio legislativo face aos vários interessados, tendo como principais objectivos: divulgar a legislação dos Direitos da Criança; prestar esclarecimentos jurídicos e encaminhamento de situações; e recolher e tratar toda a legislação relativa à infância.

As suas actividades definem-se pelo atendimento personalizado; pela participação em Acções e Encontros sobre o tema “Direitos da Criança”; pela informação dos

mecanismos legais existentes; e, pela actualização de toda a legislação relativa aos Direitos da Criança.

A *Humanização dos Serviços de Atendimento à Criança* abrange a defesa dos Direitos da Criança nos serviços de saúde e a humanização do seu atendimento. Assume como objectivo fundamental promover e desenvolver os aspectos psicológicos, sociais e éticos dos cuidados às crianças.

As suas actividades estão relacionadas com a sugestão de estratégias de intervenção e apoiar acções no âmbito da criança hospitalizada e, ainda, desenvolver *workshops* e seminários aos profissionais de saúde.

Por último, o *Centro de Estudos, Documentação e Informação sobre a Criança* caracteriza-se por um serviço de informação e investigação dos Direitos da Criança com o objectivo de promover uma nova cultura da criança fundada no seu reconhecimento como sujeito de direitos.

As actividades desempenhadas passam pela realização e participação em estudos, seminários e colóquios; estimulação, apoio e divulgação do trabalho de todos os que se preocupam com os problemas da infância e juventude em Portugal; e, colaboração com instituições congéneres nacionais e estrangeiras.

Atento às mudanças sociais e às necessidades consequentes dessas mudanças, o IAC procura acompanhar e desenvolver formas inovadoras de intervenção junto da criança. Exemplos disto são as equipas de animadores de rua, animadores de escola, agentes de solidariedade, de mediação institucional, jovens voluntários e estudantes universitários, (maioritariamente das áreas das Ciências Sociais e Humanas).

Neste sentido, em 2010, o IAC amplia a sua presença na *Internet* através da criação do seu próprio *site*, do *Facebook*, do *blogue Crianças a torto e a Direitos*, entre muitos outros, proporcionando, assim, maior informação e contributo para a formação de uma cultura de participação, através do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e da informação, com a finalidade de unir as pessoas na defesa e promoção dos Direitos da Criança.

Os profissionais do IAC caracterizam-se por uma “*equipa multidisciplinar*” desde *alguns professores destacados pelo Ministério de Educação “(...) psicólogos, assistentes sociais, educadores, animadores*” (C1). Esta equipa possui diversas formações académicas, bem como percursos de experiência variados, tal como

mencionou a Coordenadora de uma das equipas do *Projecto Rua – Em Família para Crescer*.

Assim, desde 1983, que o Instituto de Apoio à Criança tem sido uma importante realidade ao serviço não só da criança, como também da própria família e comunidade e, tal como afirmou a entrevistada, o IAC “*continua a ser uma instituição com bastante peso a nível nacional e quando se trata de falar das crianças e do direito das crianças o IAC continua a ser um instituição que é sempre citada e referida como estando um bocadinho na vanguarda (...)*” (C1).

3. Projecto Rua – Em Família para Crescer

Neste capítulo pretendo esclarecer o projecto, no qual se desenvolveu o estágio académico, tal como dar a conhecer a sua história, o seu público-alvo, as suas metodologias, as suas dinâmicas, a sua finalidade, a sua intervenção e o seu contributo na sociedade.

Apresentarei também a equipa de terreno que acompanhei em período de estágio e, como acontece no capítulo anterior, também serão utilizados excertos da entrevista realizada à Coordenadora de equipa do Centro de Desenvolvimento Inclusão Juvenil – Oriental (CDIJ Oriental).

A concepção do actual *Projecto Rua – Em Família para Crescer* ocorre em 1989, por parte do IAC, com o desígnio inicial de *Projecto Trabalho de Rua com Crianças em Risco ou Situação de Marginalidade*. Este foi considerado o único projecto inovador aprovado em Portugal ao abrigo do 3º Programa de Luta Contra a Pobreza.

O projecto surge para intervir junto de crianças que vagueavam e dormiam na rua, nas grelhas do metropolitano da Baixa Lisboeta “a descoberto” das respostas institucionais (Porto, 2009).

A intervenção realizada contou, pela primeira vez, com animadores de rua que iam ao encontro da criança e, através de uma relação personalizada, procuravam descobrir novos valores e quadros de referência para a construção de um novo Projecto de Vida e, esta situação confirma-se quando a Coordenadora (C1) afirmou que “(...) a existência das crianças de rua e o facto de nós termos sido considerados, na altura, um projecto inovador. Porque fomos ao encontro, íamos à rua, criámos a figura do animador de rua, um jovem informal de idade relativamente próxima às crianças que estavam na rua (...)”.

Nesta fase o objectivo do projecto consistia em retirar as crianças das ruas e voltar a incluí-las nas instituições e/ou nas suas famílias. Estas crianças apresentavam um aspecto empobrecido, competências sociais medianas e baixa tolerância à frustração, detendo ainda, modos de sobrevivência hostis, como, por exemplo, mendicância, prostituição, pequenos furtos, entre outros (Carvalho, s/d, p.3).

A reinserção das crianças às suas famílias e respectivas comunidades em que estas se encontravam, bem como o regresso a uma rotina escolar tinha por base três fases de integração, sendo estas: *abordagem* – estabelecimento de um primeiro contacto com a criança/jovem da rua, de forma a que se crie uma relação de companheirismo a fim de reproduzir no jovem o sentimento de mudança; *transição* – promover uma relação mais profunda de amizade com a criança/jovem com o intuito de conhecer melhor as suas expectativas, os seus desejos estimulando a vontade de criar o seu projecto de vida; *integração* – aquisição dos hábitos do quotidiano e restituição dos laços familiares (Carvalho, s/d, p.6).

A partir de Junho de 1994, a fim de suster o problema nas suas origens e prevenir o aparecimento de novos casos, o projecto fixou e assegurou equipas nas comunidades de residência do grupo alvo, de maneira a que facilmente existisse uma integração vincada e receptiva relativamente à acção do IAC.

Devido a uma nova realidade, na qual quase não existiam crianças a viver na rua, emerge um novo contexto social que leva a intervenção do projecto a falar de crianças e jovens com múltiplas problemáticas, nomeadamente a violência juvenil, o absentismo e o insucesso escolar e as carências de várias ordens.

Constatada esta nova situação, o *Projecto Rua* aposta, então, numa metodologia centrada na educação e formação, utilizando o lúdico como auxiliar pedagógico, recorrendo a equipas multidisciplinares e reforçando o trabalho em parceria. Utiliza também uma Unidade Móvel Lúdico-Pedagógica que estaciona em zonas estratégicas dos bairros e actua para promover momentos de relação e interacção educativa, bem como laços afectivos.

Muitos foram os projectos desenvolvidos pelo *Projecto Rua* ao longo destes anos, por parte das equipas que se encontravam integradas nas comunidades para combater a diversidade de desafios que surgiam ou persistiam junto das crianças/jovens. Destes projectos destacarei de seguida alguns com a finalidade de demonstrar modos e meios de actuação por parte dos profissionais do projecto.

O projecto *Escola de Rua* foi uma das iniciativas desenvolvidas, esta integrou diferentes acções como o *Clube do Tejo*, o qual contou com o apoio do Ministério da Educação no destacamento de professores que, juntamente com os técnicos das equipas de rua, iam ao encontro da criança/jovem na sua realidade - a rua - de modo a que esta apreende-se conteúdos escolares, a fim de a motivar para a reintegração escolar.

Outro dos projectos visou a interligação entre as escolas e as comunidades, nomeadamente, *Escola e Comunidades*. Este projecto tinha como propósito “a articulação permanente da informação e acompanhamento, a rentabilização, de recursos materiais e humanos, o estabelecimento da ligação entre as escolas e as famílias e o envolvimento destas na realização das actividades extra-curriculares”(C1).

Foi ainda apresentado pela entrevistada outro projecto desenvolvido, designado por *Programa Horizon* considerado como “(...) um programa de formação e exercício também para jovens e suas famílias e eram os educadores sociais, os pedagogos que trabalhavam no acompanhamento desse programa (...)” (C1).

Este projecto, acima mencionado, integrava várias actividades com o propósito de estabelecer e/ou consolidar a relação com as crianças/jovens e de proporcionar momentos agradáveis através dos espaços convívios, espaços férias, visitas socioculturais, jogos tradicionais, festas temáticas (Natal, Carnaval, etc.) e *ateliers* (pintura, carpintaria, dramatização, etc.) como meio potencializador do desenvolvimento de competências.

A acção *Aprender na Rua* traduziu-se e, ainda hoje se traduz, na prevenção e resolução/encaminhamento de situações de risco de crianças/jovens, a partir da utilização de uma Unidade Móvel Lúdico-Pedagógica que se desloca até aos bairros de modo a promover uma ocupação educacional saudável junto daqueles que se encontram na rua em situação de abandono ou absentismo escolar.

Educar e Formar para Inserir foi outro dos projectos que se desenvolveu em prol das preocupações face às oportunidades de educação e formação. Destinado aos jovens entre os 12 e 18 anos, teve como finalidade desenvolver competências pessoais, sociais, escolares e profissionais através de metodologias adaptadas, assentes em planos individuais e numa lógica de parceria. Assim, como explicou a entrevistada:

“o nosso projecto dava a equivalência ao 6.º e 9.º ano (...) trabalhava as competências pessoais e sociais, trabalhava a questão da escolaridade e dava-lhes acesso e dava-lhes conhecimento do mercado de trabalho. Eles tinham a parte que era componente prática que faziam um estágio digamos assim durante três dias por semana num local à sua escolha mediante os contactos que conseguíamos disponibilizar para eles adquirirem aquelas competências que são básicas do mercado de trabalho. Não havia uma certificação profissional, mas havia um contacto com o mundo de trabalho e proporcionar aquelas competências que nós sabemos que estes jovens não têm que é assiduidade, pontualidade, respeitar uma hierarquia, saber ocupar o seu posto de trabalho (...)” (C1).

Deste modo, compreende-se o *Projecto Rua* como um projecto de metodologias e acções de intervenção integradoras, flexíveis, atentas às necessidades do público-alvo e da sua realidade envolvente com o desejo de melhorar e contornar em conjunto os obstáculos das crianças/jovens intitulados em “situação de risco”, como foi possível verificar junto da entrevistada:

“(...) esta questão do ir ter e do estar com. Aliás, são traços da nossa metodologia de ir ao encontro e estar com continua a ser algo que ainda hoje nas várias equipas. Apesar das diversidades das intervenções é um traço metodológico transversal a todo o Projecto Rua. Nós continuamos, não ficamos à espera que as pessoas nos procurem que venham ter connosco. Nós vamos, damos o passo de ir ao encontro das pessoas (...)” (C1).

Para tal, o *Projecto Rua - em Família para Crescer* é constituído por várias equipas, estando estas responsáveis e distribuídas pelos seguintes níveis: *recuperar* - Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil – Zona Centro; *prevenção* - Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil – Zona Oriental e Centro de Apoio Comunitário; e *revalorizar* - Centro das Redes Sociais. Este projecto assume, assim, uma grande dimensão relativamente à sua intervenção social e às funções, actividades que desempenha o que, por vezes, dificulta a transmissão do seu trabalho real e sua respectiva compreensão, como se verificou a partir da resposta da entrevistada:

(...) não é fácil nós transmitirmos e não é fácil os outros perceberem porque isto é uma amplitude tão grande. Porque isto é trabalho de rua, trabalho com a comunidade, trabalho com a carrinha, trabalho dia, trabalho à noite, a parte de redes sociais tudo o que é projectos internacionais, a rede construir juntos temos uma grande complexidade (...) muito acompanhamento individual de várias situações, trabalho com as escolas (...)” (C1).

3.1 Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil – Zona Oriental

(CDIJ Oriental)

A equipa que estabelece a sua intervenção no Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil – Zona Oriental é aquela com a qual desenvolvi o meu estágio académico. Esta equipa encontra-se localizada no Bairro do Condado, em Chelas e direcciona a sua acção para os residentes daquela comunidade - crianças e jovens e suas respectivas famílias.

A constituição desta equipa inclui uma responsável de equipa e por cinco educadoras de terreno. Estas educadoras, apesar de desenvolverem um trabalho comum, desempenham tarefas próprias, tal como foi possível constatar na entrevista já referida:

Temos duas animadoras, uma das quais está mais ligada à área dos jovens com o apoio de uma das técnicas que faz mais esse apoio aos jovens perto dos 18 e maiores de 18 que já foram acompanhados por nós em tempos. Depois, há uma outra técnica com uma animadora que são mais responsáveis pelo trabalho com adolescentes que são os aventureiros (...) esta outra colega também é educadora social faz o trabalho com as escolas toda a ligação às escolas seja na planificação das sessões lúdico-pedagógicas e as animações de intervalo, faz também toda articulação com as escolas e com os professores na avaliação do percurso escolar dos jovens e na devolução desses resultados às famílias e às próprias crianças e adolescentes (...)” (C1).

Os objectivos desta equipa orientam-se para a prevenção e têm o seu fundamento na promoção e defesa dos direitos da criança. São planificados anualmente em conjunto e têm revisões semestrais, encontrando-se estruturados por finalidade, objectivo geral, objectivos específicos e metas (ver anexo I).

Se se atentar aos objectivos, percebe-se uma preocupação com o ajustamento da intervenção mediante as necessidades do quotidiano. Estes objectivos caracterizam-se por serem flexíveis e integrarem grande amplitude no âmbito do trabalho desenvolvido.

Relativamente ao modo de trabalho da equipa é possível extrair uma permanente relação de entreajuda e colaboração entre os diferentes elementos. Partilham uma longa caminhada profissional e as inter-relações estabelecidas têm por base a amizade, a cooperação, o companheirismo e o respeito.

As suas estratégias de acção estão fundamentadas numa lógica de parceria e numa aposta na área pedagógica através do lúdico e das dinâmicas de grupo. No decorrer do seu trabalho, em todas as semanas, existe um dia em que toda a equipa se reúne para partilhar os casos, as situações que cada uma das educadoras trabalhou ou está a trabalhar, de forma a obter um suporte, um *feedback* acerca das suas tomadas de decisão e do modo como a situação se encaminha, tal como declarou a entrevistada:

“(...) são pessoas que já se conhecem há muitos anos estão muito em permanência, juntas no espaço no seu local de trabalho partilham muito, por vezes, de uma forma excessiva o trabalho, os casos, as preocupações que têm penso que em termos de trabalho consegue-se uma boa ligação entre todos os elementos. O momento de reunião de equipa é um momento importante por que é aquele momento (...) em que se faz um bocadinho o ponto de ordem (...) impera uma

democracia (...) têm-se em conta as necessidades e as questões específicas de cada menino e também a perspectiva do técnico em particular que está naquela situação.” (C1).

As actividades desenvolvidas, por parte da equipa, são planeadas anualmente com base nos objectivos e nas metas a que se propõe. Semanalmente, nas reuniões de equipa, são também organizadas actividades em que as profissionais vão sugerindo e/ou que vão surgindo conforme os casos que estão a ser acompanhados pelas mesmas.

Estas actividades têm como eixo central fomentar competências dos vários domínios - cognitivo, psicomotor, social e afectivo – junto das crianças e dos jovens, através de visitas culturais, *ateliers*, celebração de dias, épocas marcantes e jogos tradicionais. Também existe uma vertente mais individual, na qual as educadoras acompanham casos específicos que exigem uma articulação com várias entidades e com as próprias famílias dos jovens, como se observa no seguinte excerto de entrevista:

“(...) temos também treino de competências, toda a parte dos ateliers, toda a parte mais lúdica e de saídas e visitas e passeios e tudo isso (...) sessões com dinâmicas de grupo e com jogos (...) no verão fazemos muitas animações de rua lá no exterior vamos tendo assim uma grande diversidade, isto é mais da parte pedagógica e da parte lúdica. Depois temos toda a parte do acompanhamento psicossocial individual, os casos e as famílias que implica desde contactos telefónicos, elaboração dos relatórios e informações sociais para enviar para os parceiros articulação com a misericórdia, centros de saúde, com dentistas, com o tribunal, com as equipas que acompanham o tribunal, com PSP, com a DGRS há todo esse trabalho depois que é um trabalho mais técnico de um ponto de vista de área social (...)” (C1).

Quanto à formação profissional desta equipa, para além de ser uma equipa multidisciplinar e de existir frequentemente uma oferta formativa contínua, denotou-se que a sua vontade de aprender e de estabelecer contactos com outras realidades é uma constante a partir de encontros, seminários e conferências.

Esta recorrente formação profissional tanto acontece ao nível interno, como externo, sendo, de resto, a sua participação facilitada nestes eventos, por parte da direcção do Instituto de Apoio à Criança.

As temáticas desenvolvidas estão aliadas ao trabalho e às necessidades dos profissionais, proporcionando uma transferência apropriada entre a teoria e a prática, pois, muitas das vezes, são os próprios profissionais que sugerem temas, assuntos que gostariam de ver abordados, tal como referiu a entrevistada:

“(...) proporcionamos muito aos técnicos a possibilidade de ir a seminários e a encontros o que dá sempre tem sempre dois lados, possibilita o sair do local, do espaço e do bairro e ver outras

caras ver outro ambiente, ouvir outras coisas (...) e depois sempre se aprende alguma coisa com as experiências dos outros que são contadas ou sejam teorias, ou investigações o que for. Sempre se aprende alguma coisa que se pode aplicar na nossa prática (...) são temas ligados à nossa intervenção, são temas ligados às necessidades que vamos sentido também que os técnicos têm essa necessidade em termos do trabalho que têm de terreno (...)" (C1).

No que diz respeito às parcerias, com quem a equipa estabelece relação e interligação na execução do seu trabalho, predominam as Escolas locais, a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, Comissão Social de Freguesia, Centros de Saúde, Santa Casa da Misericórdia e Serviços de Psicologia Infantil e Pedopsiquiatria. Estas parcerias externas, na sua maioria de cariz local, proporcionam apoio conforme os serviços e os casos em questão.

De forma a finalizar a caracterização desta equipa e do projecto em que se insere, pode-se destacar o facto de se constituir numa *“equipa reconhecida com experiência”* (C1) na comunidade local em que actua. Relativamente aos constrangimentos que enfrentam, estes passam pela forte proximidade com o seu público-alvo que, muitas das vezes, torna-se difícil gerir a intervenção a estabelecer, visto que é um trabalho feito com e a partir de pessoas. A sensibilidade na identificação com os casos, implica a necessidade de equilíbrio para não levar a um envolvimento pessoal e emocional em demasia.

A partir da entrevista realizada foi possível constatar que esta equipa apresenta, assim, uma coesão relacional e, consequentemente, laboral que se torna num aspecto fundamental para colocar em prática os desejos, as ambições e os resultados esperados pelo projecto e pelo IAC.

4. Enquadramento Conceptual

O presente relatório enquadra-se na temática educação de adultos e incide sobre o processo de formação por via da experiência das educadoras que constituem a equipa CDIJ Oriental, integrada no *Projecto Rua – Em Família para Crescer*.

Pretende-se neste capítulo introduzir e esclarecer os temas que irão ser abordados ao longo de todo o documento.

4.1 Educação de Adultos

A educação de adultos acarreta em si uma forte ambiguidade relativamente à sua definição e às práticas, relativamente ao meio no qual se desenvolve e ao público-alvo que abrange.

No que respeita ao seu amplo conceito, a educação de adultos, assume uma existência constante na vida dos indivíduos, como defende Rui Canário, *“se encararmos a educação como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos”* (Canário, 2013, p.11).

Concebida como um processo permanente, a educação de adultos surge dos ideais e Filosofia das Luzes, onde a crença generalizada no progresso, alimentada nos países que viviam revoluções industriais pelas inovações constantes nos campos da ciência e da tecnologia, favorece a difusão de conhecimentos e técnicas por cada vez mais pessoas (Melo, 2012).

Neste contexto expressivo de conhecimento e desenvolvimento das sociedades, consolida-se a educação de adultos. Durante o século XIX e a primeira metade do século XX, desenvolve-se a Educação de Adultos com base em quatro factos essenciais, nomeadamente: o nascimento e emergência do conceito; iniciativas do Estado, no sentido de tomar a seu cargo a alfabetização dos iletrados; iniciativas associadas à formação profissional; e acções associadas à educação política visando o exercício do sufrágio universal (Terrot s/d in Canário, 2013, p.11). Ainda durante o século XIX, dois grandes processos sociais contribuíram para a emergência histórica da educação de adultos sendo estes, segundo Santos Silva (1990 in Canário, 2013, p.12) o desenvolvimento de movimentos sociais de massas (o movimento operário) que está na

raíz da educação popular; e o processo de formação e consolidação dos sistemas escolares nacionais, que conduziu à emergência de modalidades de ensino de segunda oportunidade.

No seguimento destes acontecimentos, após o fim da II Guerra Mundial, regista-se, no quadro de um crescimento exponencial da oferta educativa, a grande expansão da oferta de educação de adultos, pois *“ela deixa de estar reservada a um pequeno número e confinada a determinadas categorias socioprofissionais ou socioculturais”* (Canário, 2013, p.12).

A ênfase colocada na educação de adultos ao nível das agendas políticas governamentais e intergovernamentais surge após 1949, data em que sucede na Dinamarca a primeira de muitas Conferências Internacionais de Educação de Adultos. Tais conferências decorrem sob os auspícios da UNESCO. Esta circunstância expressa a dimensão planetária da expansão da educação de adultos, por um lado, e o papel decisivo desempenhado em todo este processo pelos organismos internacionais do pós guerra, por outro.

O foco inicial das primeiras conferências recaiu na vertente da educação cívica, onde à educação de adultos se atribuía *“o papel de encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países, criar uma cultura comum englobando a elite e as massas, trazer esperança aos jovens, dar às populações um sentimento de pertença a uma comunidade”* (Bhola, 1989, p.14 in Canário, 2013, p.12).

Numa contínua expansão da educação de adultos, nos anos cinquenta, surge um segundo momento em que o foco de interesse passa a nortear-se para os países designados então de Terceiro Mundo, cuja pobreza se tornou evidente por contraste com a prosperidade e o rápido crescimento económico dos países do Norte industrializado. Deste modo, em 1960 é marcado um ponto de viragem na Conferência Internacional de Educação de Adultos ocorrida em Montréal, na qual o papel da educação de adultos passa a acentuar os processos de desenvolvimento económico, quer no plano nacional, quer no plano internacional (Canário, 2013).

O facto de se posicionar a actuação da educação de adultos relativamente ao desenvolvimento económico advém de uma das necessidades das sociedades modernas, nomeadamente as consequências negativas do desenvolvimento industrial no século XX como os problemas sociais emergentes, a proletarianização, o crescimento de centros urbanos, entre muitos outros. Este facto levou a que se contemplasse a educação de

adultos e as suas práticas correspondentes com base em duas ideias-chave: emancipação – que se traduzia através de *“respostas variadas e contrastes às lutas de grupos sociais e classes sociais, que aspiravam à emancipação na expectativa de uma sociedade melhor, mais justa, mais livre e mais democrática”*; e compensação – que se representava a partir do *“objectivo de proporcionar educação a adultos não escolarizados – uma ideia claramente modernista que aspira à educação para todos, não apenas para as elites”* (Finger&Asún, 2003, p.88).

Assim, no âmbito da conjuntura vivenciada no século XX, a educação de adultos *“deve contribuir para o desenvolvimento de uma compreensão crítica dos grandes problemas contemporâneos e das mudanças sociais e para a capacidade de se desempenhar um papel activo no progresso da sociedade com vista a alcançar a justiça social”* (UNESCO, 1976 in Melo, 2012, p.513).

4.2 Educação Informal e Formação Experiencial

A educação informal, utilizando a terminologia anglo-saxónica, entende-se como uma modalidade educativa que actua em todas as situações do quotidiano e ocorre nos diversos contextos da sociedade, nos quais o indivíduo mobiliza-se e estabelece interações sociais (família, escola, trabalho, lazer, entre outros).

No que diz respeito às acções educativas inerentes à educação informal estas apresentam como principal característica a não intencionalidade, ou seja, todas as situações vividas assumem-se como potenciais educativos com base nos efeitos e não na intenção. Tal como afirma Coombs (1985), *“(...) a educação informal não é organizada, nem sistematizada, nem sequer, muitas vezes, intencional, mas constitui até ao presente a maior fatia de aprendizagem total durante a vida de uma pessoa (...)”* (in Canário, 2013, p.80).

Deste modo, compreende-se que as aprendizagens apropriadas pelos indivíduos podem ser concebidas, consciente ou inconscientemente, ao longo da sua vida e, não somente, em ambientes que nos remetem para o universo escolar.

Como tal, o processo educativo não deve integrar apenas a escola como meio de formalização de aprendizagens, mas também deve ter em conta a posição das vivências, da socialização que sem uma organização, uma estruturação e uma intenção reproduz *“mudanças duráveis de comportamentos que decorrem da aquisição de conhecimentos*

na acção e da capitalização das experiências individuais e colectivas” (Canário, 2013, p.78).

Neste sentido, não se pretende colocar a educação informal à margem da educação formal, mas sim entender o processo formativo como abrangente, complementar e interactivo, de maneira a permitir uma aquisição e inter-relação de saberes que tenha em vista o desenvolvimento integral do sujeito, nas suas dimensões cognitivas, afectivas, culturais e sociais.

O processo formativo nestes moldes dá relevo à educação informal, uma vez que no passado esta era considerada como uma face invisível relativamente à hegemonia escolar e, devido às alterações sócioeconómicas após o final da II Guerra Mundial, constatou-se que a visão definida por estruturas organizacionais e formalmente reconhecidas por si só não se tornara o suficiente para dar respostas às devidas alterações (Canário, 2013).

A valorização da socialização e do indivíduo passa assim a ser considerada como um bem essencial relativamente à aquisição de aprendizagens, tendo como base as diferentes experiências vividas e assimiladas.

Face ao parágrafo anterior e, segundo Lesne e Minvielle (1990 in Canário, 2006, p.7), a socialização consiste num processo de natureza global, complexo, multiforme e permanente que acompanha todo o ciclo vital e o indivíduo define-se não só como objecto de socialização, como desempenha um papel de sujeito (agindo sobre si próprio) e de agente de socialização e de agente de socialização (agindo sobre os outros).

Nesta linha de ideias, importa reforçar que a aprendizagem *“é um processo dialéctico, que integra a experiência e a teoria, a observação e a acção”* (Dewey cit. Landry, 1991 in Cavaco, 2002, p.26). Tal remete-nos para a ênfase da aprendizagem experiencial ou, preferencialmente, para a formação experiencial, uma vez que a primeira assume um carácter mais redutor – *“a experiência é percebida como uma experimentação”* – e a segunda assume um carácter mais global – *“a experiência representa a ligação entre a pessoa e a cultura, fundamento da sua identidade”* (Finger, 1989 in Cavaco, 2001, p.28).

A formação, por via da experiência, deve ser entendida, segundo a *teoria tripolar da formação* de Gaston Pineau, como uma *“função da evolução humana”* (Honoré, 1997 in Pineau, 1985).

Esta função encontra-se em permanente acção e em constante questionamento por dois tipos de pluralidades: *pluralidade sícrónica* – trocas entre os diversos componentes internos e externos; e *pluralidade diacrónica* – passagem dos diferentes momentos, das diferentes fases da transformação do ser humano (Pineau, 1985, p.101) que dá origem ao desígnio de *autoformação*, “*autonomização dos actores pela apropriação de seu poder de formação*” (Pineau, 2000). Proporcionada, esta última, através da interacção entre a *heteroformação*, “*pólo social da formação, a influência que os outros exercem na formação da pessoa*” e a *ecoformação*, “*dimensão formativa do meio ambiente, que é mais discreta e silenciosa do que as outras duas*” (Pineau, 2000), torna-se elemento activo desta respectiva interacção, uma vez que o sujeito em si próprio estabelece e articula a sua individualidade a partir destes dois elementos exteriores (Pineau, 1985).

Colocando na perspectiva da educação de adultos e do modo como estes se formam, a autoformação proporciona-nos uma dupla apropriação de poder de formação, nomeadamente, *tornar-se sujeito* quando o indivíduo toma consciência e posse desse poder e, *tornar-se objecto* aplicando, o próprio indivíduo, esse poder de formação em si mesmo.

Esta dupla apropriação de poder constitui um processo de formação, processo este que concentra em si aspectos como processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialéctica, consciência, subjectividade, identidade (Josso, 2002, p.28). Estes conceitos estão inerentes ao ponto de vista do sujeito aprendente que se dá a conhecer através do contacto com outras realidades subjectivas.

Estas realidades subjectivas remetem-nos para um conceito de formação “*como uma história singular e como manifestação de um ser humano que objectiva as suas capacidades autopoieticas*” (ibem), ou seja, cada sujeito apresenta as suas particularidades, as suas vivências, os seus conhecimentos e saberes.

Neste sentido, o conceito de formação pretende ser entendido a partir do percurso do sujeito que transporta em si oportunidades de aprendizagem ao nível experiencial, sendo estas potenciadoras e enriquecedoras do seu processo formativo.

As aprendizagens experienciais têm por base a atribuição de um significado que à luz da abordagem biográfica invoca por meio das narrativas biográficas educativas uma descrição dos processos de *formação*, de *conhecimento* e de *aprendizagem* (Josso, 2002), permitindo, assim, uma compreensão de como os sujeitos se formam e aprendem.

Desta forma, considerar experiências formadoras *“implica uma articulação conscientemente elaborada entre actividade, sensibilidade, afectividade e ideacção”* (Josso, 2002, p.35) que de seguida possa ser observável num comportamento, num saber-fazer. As experiências estão subjacentes quer a vivências colectivas, quer a vivências individuais constituindo em si um referencial que permite ao sujeito avaliar um dado acontecimento, uma dada situação.

As aprendizagens provenientes de experiências contemplam processos de formação que surgem das interacções estabelecidas com o interior do sujeito e o seu respectivo exterior envolvente que de modo consciente e significativo, tal como defende Josso (2002), produz *mudança, criatividade, autonomização, responsabilização* no seu modo de acção e representação enquanto ser formativo.

Desta maneira, estamos diante de um processo designado de formação experiencial que detém na sua essência o confronto com situações que promovem uma aprendizagem consoante a tomada de decisão consciente pelo próprio sujeito, ou seja, *“é a descoberta progressiva por um sujeito (individual ou colectivo) da sua capacidade de pensar e de produzir a realidade de cada experiência, capitalizando, de um modo singular, as potencialidades heurísticas das situações onde se inscrevem a sua identidade”* (Roelens, 1991 in Cavaco, 2002, pp.31-32).

A formação experiencial integra no seu cariz formativo uma aprendizagem permanente e dinâmica feita a partir do quotidiano do sujeito, mas implica que a experiência vivida pelo sujeito seja feita pela *“tomada de consciência de si e da sua relação com o contexto, que pode desencadear acções susceptíveis de alterar a ordem estabelecida”* (Barkatoolah, 1989 in Cavaco, 2002, p.33). Ou seja, reflexão e acção são dois aspectos salientes e fundamentais para que a experiência seja considerada formadora e, para tal, o sujeito tem que estabelecer este procedimento que não chega vivenciar a experiência, mas que passa também por adquiri-la e ser transformado.

Assim, para que se possa aprender através da experiência é necessário compreender o que se viveu e reestruturar em si as vivências passadas com as presentes. Como afirma Bezzola (1991 in Cavaco, 2002, p.34) *“formar-se pela experiência necessita de um retorno reflexivo, uma contrução dinâmica sobre as suas vivências, os seus actos, incluindo as diferentes dimensões da pessoa em interacção com o seu meio ambiente”*.

Formação experiencial engloba, desta forma, uma aprendizagem que transforma e interage com os diferentes saberes inerentes do ser humano (saber-saber; saber-fazer;

saber-estar; saber-ser), proporcionando uma aquisição de conhecimento e competências nos diversos domínios: cognitivo, social e afectivo.

5. Percurso efectuado em estágio

Pretendo neste capítulo expressar o percurso desenvolvido em estágio, de maneira a caracterizar os profissionais que desenvolveram o trabalho de intervenção na equipa CDIJ Oriental, bem como compreender o processo de formação dos profissionais desta mesma equipa.

5.1 O caminho percorrido

O percurso efectuado teve em conta os objectivos gerais pretendidos e estabelecidos inicialmente que me remeteram para a caracterização dos profissionais que desenvolvem o trabalho de intervenção na equipa CDIJ Oriental e a compreensão dos respectivos processos de formação experiencial em contextos de trabalho.

Tendo por base estes objectivos, ao centrar o foco do estudo na compreensão da formação dos profissionais, comecei por identificar que instrumentos poderiam ser favoráveis à recolha de dados.

Neste sentido, preferi uma abordagem de cariz qualitativo, visto que precisava de informações que me facultassem perspectivas, relatos, vivências sobre cada um dos profissionais. Assim sendo, a investigação qualitativa visa uma inter-relação do investigador com a realidade do estudo, onde a construção da teoria processa-se de modo indutivo e sistemático, a partir do que se observa e à medida que vão emergindo os dados empíricos (Bogdan & Biklen, 1994).

Pretendo, assim, inscrever o olhar da pesquisa segundo os elementos caracterizados por Bogdan e Biklen (1994), sendo estes: a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é principal instrumento; a investigação é essencialmente descritiva; é dada prioridade aos processos mais do que aos produtos; a análise dos dados é realizada de forma indutiva, focalizada no processo, na compreensão e interpretação; e por último, na abordagem qualitativa, o significado é vital.

Nesta linha de ideias, optei por uma abordagem de inspiração biográfica que me pareceu mais adequada face aos objectivos do estágio, acima mencionados, uma vez que esta abordagem assenta na contribuição qualitativa com base na posição de Sartre do “universal singular”: “(...) *se todo o indivíduo é a repropriação singular do universal*

social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (Ferrarotti, 1979 in Nóvoa, 2010 p.145).

Deste modo, a abordagem biográfica permite captar *“captar o não explicado, o não retido, para se situar na encruzilhada da pessoa e da sociedade que é a própria vida”* (Poirier, Clapeir-Valladon, Raybaut, 1999 in Cavaco, 2002 p.41). Com isto, as biografias narradas pelo próprio indivíduo caracterizam-se como instrumentos metodológicos que nos possibilitam *“compreender a dimensão existencial tal como esta se manifesta na rotina quotidiana”* (Ferraroti, 1990 in Cavaco, 2002, p.42).

Neste sentido e, analisando os vários aspectos metodológicos associados à abordagem biográfica, segundo as diferentes tipologias de Pineau e Le Grand (1993 in Cavaco, 2002, p.43), optei por eleger a entrevista biográfica, onde *“a narrativa incide na diversidade de vivências do narrador”*; e a narrativa de práticas, na qual *“a narrativa focaliza-se em determinados aspectos da vida de um conjunto de pessoas”*. Este tipo de narrativas serviram, assim, como elementos metodológicos que estabeleceram a mediação para a obtenção de dados relativamente ao processo de formação de cada um dos profissionais.

Desta forma, elaborei um guião orientador assente em três categoriais principais, nomeadamente: perfil formativo do entrevistado; percurso profissional; e motivações. Para cada uma destas categorias foram definidas questões, de modo a facilitar o discurso dos entrevistados, mas com o cuidado de proporcionar liberdade, abertura relativamente à exposição das ideias decorrentes das respostas dadas pelos mesmos.

As questões inerentes ao guião não só facilitavam a orientação do discurso dos entrevistados, como também tinham em atenção o objectivo geral das entrevistas, os objectivos específicos, sendo estes, identificar o percurso de educação e formação dos profissionais; conhecer se a formação não formal é adquirida no seu desempenho profissional; compreender como é que os profissionais aprendem; e extrair as motivações para o exercício da profissão.

Encontrando-me inserida em contexto de estágio curricular junto desta equipa de profissionais e sendo a minha presença semanal num contexto de trabalho específico, foi possível realizar as entrevistas aos cinco elementos de equipa e, apesar de terem sido realizadas no ambiente de trabalho das educadoras, um ambiente já conhecido pelas mesmas, senti que as entrevistas envolveram um certo nervosismo por parte das

entrevistadas, ao qual se juntou a dificuldade de expressão relativamente a determinadas questões incluídas no guião.

Esta foi uma das dificuldades que mais senti junto das cinco entrevistas e que, de maneira mais concreta, correspondeu à dificuldade, por parte das educadoras, de responder a questões que apelavam à identificação de aprendizagens ao longo do percurso profissional. Outra das dificuldades foi o constante movimento realizado pelos restantes elementos de equipa ou pelas interrupções devido às funções que as entrevistadas desempenham (ex.: atendimento telefónico).

Contudo, as entrevistadas foram bastante acessíveis e afirmaram que se encontrariam disponíveis para eventuais solicitações de esclarecimento que viessem a surgir no momento da análise dos dados. Também no desenvolvimento da entrevista expressaram uma atitude que implicava transmitir o melhor que conseguiam e sabiam, sendo esta situação visível quando pediam para repetir ou para reformular a pergunta, sem qualquer tipo de constrangimentos.

Posteriormente à realização de cada uma das entrevistas, inciou-se a transcrição das mesmas, bem como a análise de conteúdo. Segundo a definição de Bardin (2009, p. 44), a análise de conteúdo corresponde ao *“conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”*.

Assim, a análise de conteúdo não é uma análise meramente descritiva, mas sim uma perspectiva onde é possível reconhecer o real - formas de perceber o mundo, intenções, comportamentos e crenças do entrevistado. Deste modo, recorreu-se à análise de conteúdo temática que se define por *“(...) transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projectada sobre os conteúdos. Não se têm em conta a dinâmica e organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados dados segmentáveis e comparáveis* (Bardin, 2009, p.220).

6. Análise interpretativa das entrevistas

Neste capítulo pretendo expressar o percurso formativo e profissional de cada educadora que constituiu a equipa CDIJ Oriental, *Projecto Rua*. Para tal, foram utilizadas as entrevistas realizadas, bem como os momentos de estágio vividos e partilhados com as mesmas, descritos e reflectidos nas notas de campo redigidas ao longo do estágio.

6.1 Retrato das Profissionais de Equipa CDIJ Oriental

Educadora 1 (E1)

A educadora tinha quarenta e cinco anos de idade. Veio para o IAC “(...) *um bocadinho como uma jovem de 20 anos*” no ano de 1990 quando entrou para o *Projecto Rua*.

A sua formação inicial incluía o ensino secundário, o qual concluiu. Todavia, não deu continuidade ao prosseguimento de estudos superiores. A razão para tal situação foi o facto de ter entrado jovem para o *Projecto Rua* enquanto realizava um ano de melhoria de nota no ensino secundário e, após a melhoria de nota, acabou sempre por adiar a sua saída do projecto devido a factores de independência económica, assim como de satisfação pessoal pelo trabalho que desenvolvia, como se pode constatar no seguinte excerto:

“(...) quando eu iniciei, apaixonei-me logo imediatamente pelo trabalho. Acho que era a equipa, era sermos jovens. Tu quando és jovem, tu achas que salvas o mundo. Tu achas que consegues abarcar tudo. Tu achas que vais acabar com a pobreza ou vais acabar com os meninos de rua (...). O tempo foi correndo e, cada vez mais, fui me embrunhando na acção e depois, quando tinha que avaliar, agora tenho que sair e tenho que ir estudar, já não consegui para além de estar a ganhar um bom dinheiro na altura e que achei agora vou adiar isto. Está a ser tão divertido, até porque nós estávamos num programa de Luta Contra a Pobreza. Aquilo era um projecto que tinha quatro ou cinco anos (...) de financiamento provavelmente. Depois acabaria e depois ia à minha vida, mas depois continuou não é?!” (E1).

Quanto à formação profissional da entrevistada é possível verificar que esta, ao longo da sua actividade profissional, frequentou diversos seminários, conferências e *workshops* propostos pelo IAC ou outros nos quais se inscreveu por iniciativa própria.

Como exemplo destas acções de formação profissional, destaco o *Curso de Animadores* que consistiu numa formação que ocorre anualmente, organizada por actores internos ao IAC e no qual a educadora participou ao entrar para o *Projecto Rua*. Este curso tem como finalidade dar a conhecer as metodologias próprias de trabalho do IAC, bem como envolver os profissionais de forma a criar um espaço de partilha de saberes e de desenvolvimento de valores, como a coesão de grupo, a cooperação e entreaajuda.

As temáticas desenvolvidas neste curso têm como foco o grupo-alvo do *Projecto Rua* (crianças e jovens) e proporcionam novas perspectivas de conhecimento relativamente à realidade social em que o trabalho realizado incide.

Outro exemplo de formação profissional contínua frequentada foi a concretização do Certificado de Competências Pedagógicas (CCP) [antigo CAP]. Através deste, esta educadora ficou habilitada a leccionar acções de formação, o que proporcionou-lhe diversas aprendizagens relativamente à postura do formador e diferentes formas de desenvolver, realizar formações.

Relativamente à experiência profissional foi possível constatar que a entrevistada tinha uma realidade de trabalho bastante diversa, apesar do seu percurso profissional apenas se ter permanecido na mesma entidade patronal. Mas, no seio do IAC, desempenhou diferentes acções em diferentes contextos e equipas de trabalho.

De forma abreviada, a trajectória profissional da educadora caracterizou-se por seis momentos-chave, sendo estes:

1. Entrada para o *Projecto Rua* em Novembro de 1990. Integrou durante cinco/seis anos a equipa da Baixa Lisboeta, à qual competia abordar os meninos de rua com o objectivo de os retirar da rua e reintegrá-los juntos das suas famílias ou reencaminhá-los para instituições que têm a cargo crianças abandonadas.
2. Trabalho na comunidade da Cova da Moura, especificamente no Bairro do Zambujal, uma vez que se tornou necessário permanecer nas zonas de residência onde as crianças de rua encontradas na Baixa de Lisboa eram oriundas, a fim de continuar a desenvolver o trabalho de reintegração. Com o mesmo fim, a educadora passou da equipa da Cova da Moura para a equipa da comunidade de Chelas.
3. Regresso às suas funções, após ausência devido à maternidade, no Bairro 6 de Maio, no qual desenvolveu actividades junto da população africana durante dois anos. Esta realidade de trabalho foi considerada a mais agradável de todas.

4. Terminada a intervenção no Bairro 6 de Maio, a educadora retornou à comunidade de Chelas continuando o acompanhamento de um grupo de jovens. Neste regresso surge o projecto *Educar e Formar para Inserir*, uma iniciativa de educação e formação que decorreu durante sete anos em parceria com o Ministério da Educação e que teve o intuito de certificar com a escolaridade obrigatória os jovens que se encontravam excluídos do ensino regular, bem como proporcionar a estes o primeiro contacto com a realidade do mercado de trabalho, através de estágios em diferentes empresas.

5. Conclusão do projecto *Educar e Formar para Inserir*. A educadora continuou com a sua acção no desenvolvimento do treino de competências com o grupo de jovens. O facto de já não ser possível ofertar o certificado escolar aos jovens como recompensa, originou o desinteresse e a falta de participação dos mesmos.

6. A acção de parceria com o PAQPIEF - Programa de Apoio e Qualificação da Medida PIEF levou a que a entrevistada se tornasse responsável por uma turma, juntamente com outra educadora da sua equipa (E5). As suas responsabilidades recaíam sobre a gestão de uma turma, relativamente a assuntos de reinserção social dos jovens. Este programa terminou juntamente com o final do ano lectivo (2013/2014) e a entrevistada passou entretanto a trabalhar com o grupo de jovens no espaço do IAC, no Bairro do Condado, em Chelas.

Esta apresentação destaca, assim, parte do percurso formativo e profissional da educadora demonstrando uma grande diversidade de vivências, principalmente, no que respeita a actividade profissional.

Educadora 2 (E2)

A educadora apresentava 47 anos de idade no momento do estágio.

Relativamente à formação inicial, esta possui o ensino secundário incompleto embora gostasse de ter estudado mais, como referiu: *“Eu tenho o décimo primeiro, não acabei o décimo segundo porque fui um bocadinho palerma, não é? Mas pronto.”* (E2).

Quanto à formação profissional da educadora, constatou-se que participou em várias acções de formação contínua proporcionadas pelo IAC, mesmo quando não organizadas pela entidade, mas sim por outras instituições.

A entrevistada frequentou, ainda, cursos de Animação desenvolvidos pelo IAC e, ao longo do percurso desenvolvido no seu trabalho, assumiu assim que: *“O que eu aprendi foi por mim e pelo que aprendi no IAC, naqueles cursos de formação, porque eu era*

secretária da Misericórdia (...)”. Acrescentou, ainda que, *“Ser animador não é só um curso, não é nada. É o que nós gostamos cá dentro de nós, o que gostamos de fazer (...)”.*

Estas acções formativas não só permitiram-lhe especializar-se na sua área de intervenção profissional, como contribuíram para a descoberta de novas temáticas relacionadas com o seu grupo-alvo (crianças e jovens), nomeadamente conhecer actividades lúdicas, jogos e formas de como abordar as crianças/jovens.

O seu percurso profissional revela uma contínua mudança de realidades profissionais, tendo trabalhado junto de pessoas e em locais completamente distintos ao longo de vinte e um anos de trabalho. Este percurso incluiu seis momentos:

1. Iniciou-se num bairro de barracas na estrada de Chelas (Bairro do Pátio 208), no qual era necessário uma animadora para intervir e apoiar as crianças desse local, não existindo na altura nenhuma outra prática interventiva nesse espaço.

2. Trabalhou na comunidade do bairro da Boavista com o apoio da unidade móvel que o IAC possuía então.

3. Entrevi no Bairro Alfredo Bem Saúde, onde desenvolvia actividades lúdico-pedagógicas com crianças de comunidade cigana.

4. Integrou uma equipa que desempenhava funções na zona geográfica da Pontinha.

5. Desempenhou actividades e pertenceu à equipa CDIJ da zona Centro. Levava a cabo os giros diurnos pelos vários centros comerciais de Lisboa, a fim de sinalizar e abordar crianças que não frequentavam a escola ou que desapareciam das instituições.

6. Regressou à comunidade de Chelas com a prática interventiva incidente no grupo de jovens designados por “Aventureiros” que acompanha até à actualidade.

Estes diferentes momentos vividos durante o seu percurso profissional foram definidos como positivos, no que diz respeito a experiência de diversas vivências, tal como se verificou pela resposta da educadora:

“(...) o tempo que eu cá estou no IAC já mudei várias vezes e acho que é sempre bom, muito bom porque tu enriqueces como pessoa. Passas por várias realidades numa determinada comunidade. Este espaço é outro. Portanto estás com várias, diferentes vivências e é sem dívida enriquecedor (...)”.

Educadora 3 (E3)

A educadora tinha quarenta e dois anos de idade no momento deste estágio.

No que diz respeito à sua formação inicial, concluiu a licenciatura em Educação Social. A sua formação inicial, no último ano de conclusão do curso, levou-a ao encontro do IAC, através da realização de um estágio durante os últimos três meses de curso.

A formação profissional desenvolvida pela entrevistada, incluiu acções formativas disponibilizadas pelo IAC, nomeadamente o Curso de Animadores e também outras acções que iam sendo identificadas pela mesma.

O Curso de Animadores foi considerado como um dever, tal como foi afirmado: “(...) *por regra, as pessoas que entram para o Projecto Rua, têm que passar por esse curso (...)*”. Este curso consistiu num complemento no que toca ao trabalho desenvolvido pela educadora, no qual foram invocados temas e actividades lúdicas que iam ao encontro do seu quotidiano de trabalho, nomeadamente, a partilha de conhecimentos acerca da abordagem da criança; o perfil e características do interventor social; e o desempenho de situações através do *roleplaying* que lhe proporcionaram momentos de reflexão e dinamização conjunta.

A trajectória profissional da educadora iniciou-se a 1 de Outubro de 1997, no *Projecto Rua*. Passou por diversas equipas e assumiu diferentes acções durante os vários momentos da sua vida profissional, como se pode constatar a partir da identificação dos seis momentos seguintes:

1. Em 1997, a educadora iniciou a actividade profissional no Bairro Olival do Pancas, Pontinha num projecto designado por Unidade de Inserção de Vida Activa (UNIV). Este projecto tinha como objectivo ser um serviço de apoio a jovens adultos na obtenção de informações relativas à formação e ao emprego. Teve a duração de três anos, nos quais a educadora assumia funções de esclarecimento acerca das ofertas disponíveis no centro de emprego e colaborava na elaboração de currículos, cartas de apresentação, técnicas de procura de emprego e encaminhamento dos jovens para a formação profissional.

2. Terminado o projecto anterior, integrou a equipa de Chelas (CDIJ Oriental). Nesta equipa desempenhou acções junto de um grupo de jovens adolescentes a partir dos dez anos de idade, com o qual trabalhava após o horário escolar dos jovens entre as seis e meia da tarde às oito da noite.

3. Face a uma nova reestruturação de trabalho no *Projecto Rua*, a educadora fez parte do projecto *Educar e Formar para Inserir* que consistia numa resposta educativa para os jovens excluídos do ensino regular. A entrevistada exerceu o desenvolvimento de treino de competências com os jovens e o contacto com as famílias dos mesmos, enquanto que os professores destacados se encarregavam da componente disciplinar.

4. Desenvolver o projecto acima mencionado na zona geográfica da Pontinha levou a que a entrevistada fosse escolhida para fazer parte desta nova equipa, uma vez que já tinha experienciado o respectivo trabalho. Mas, este projecto não foi concretizado devido a factores externos e, por sua vez, a equipa destacada e os agentes inerentes ao *Projecto Rua* dedicaram-se ao pedido de candidatura de um outro projecto, o Centro de Apoio Familiar (CAFAC). O pedido de candidatura também não aconteceu e, nesse sentido, a educadora (e os restantes membros de equipa) foi redistribuída para integrar o Núcleo de Apoio às Comunidades (NAC), passando a pertencer à equipa *Aprender na Rua*, durante dois anos.

5. Reestruturado mais uma vez o trabalho do *Projecto Rua*, com uma nova acção de parceria do PAQPIEF, a educadora desempenhou novas acções junto de uma turma, como Técnica de Intervenção Local (TIL), estando encarregue de todo o trabalho social da respectiva turma, na escola das Olaias, durante um ano lectivo.

6. Terminado o ano lectivo, a profissional regressou à comunidade de Chelas e iniciou o trabalho de mediação em escolas locais, respectivamente a dinamização das sessões do Direito da Criança com a Escola do Bairro do Condado do 1.º ciclo e a articulação com os professores e directores de turma das escolas frequentadas pelos jovens inseridos no grupo que anteriormente acompanhava.

A educadora demonstrou assim, um percurso profissional que decorreu ao longo de dezoito anos, nos quais experienciou uma importante diversidade de contactos, contactos estes que implicaram pessoas, espaços e frequentes adaptações.

Educadora 4 (E4)

A educadora tinha quarenta e dois anos de idade no momento em que desenvolvi o estágio.

A formação inicial da educadora integra diferentes títulos académicos, nomeadamente um Bachelato em Educação Social, um curso de estudos superiores em Pedagogia Social que equivale a uma licenciatura e, ainda, uma Pós-graduação em Direcção de Instituições de Acção Social.

Quanto à formação profissional, a entrevistada expressou que “(...) *ao longo dos anos que eu já cá trabalho nós fomos tendo sempre essa possibilidade de irmos aqui tendo umas mais-valia dessas formações.*”. Estas acções de formação estavam relacionadas com o trabalho que desenvolveu ao longo do seu percurso e, como foram muitas as acções realizadas, a educadora destacou o Curso de Animadores realizado anualmente pelo IAC, no qual já participou como formanda quando iniciou a sua actividade laboral, definindo-o, assim, como uma “*imposição positiva*” e, também como formadora e organizadora do mesmo.

Destaca também outras acções de formação especializadas nos termos jurídicos da lei e protecção da criança, bem como uma acção de formação produzida pela Associação de Apoio à Vítima (APAV). Acrescentou ainda que a participação em acções de formação era uma das preocupações da instituição, bem como organizar iniciativas formativas para outros serviços, nas quais a entrevistada já tinha sido recrutada, algumas vezes, para dar o seu contributo junto da temática do Direito da Criança em entrevistas de televisão e de rádio e em apresentações para grandes plenários.

Relativamente à experiência profissional, a educadora alcançou um percurso de dezoito anos que se iniciou após um ano de estágio académico em 1995, com o *Projecto Rua*, no Bairro 6 de Maio. A sua trajectória profissional encontra-se subjacente a sete momentos, sendo estes:

1. Iniciou a sua actividade profissional no Bairro 6 de Maio, Amadora, em 1997 no âmbito de um projecto designado URBAN (Unidade de Aconselhamento em Emprego e Formação) que estava relacionado com a procura activa de emprego, a fim de disponibilizar o apoio necessário às pessoas pertencentes daquela área geográfica.
2. Em 2000, integrou a equipa CDIJ Centro. A mudança de realidade foi fortemente sentida, visto que contactou pela primeira vez com as crianças e jovens de rua. As funções da entrevistada incluíam a realização de giros diurnos e nocturnos e a abordagem de crianças/jovens de rua quando encontrados.
3. Desenvolveu trabalho comunitário no Bairro da Pontinha, durante vários anos.
4. Durante um ano a educadora transitou para a equipa dos serviços do *Projecto Rua*, situada na sede do IAC, deixando assim de estar no terreno e passou a desempenhar funções de cariz burocrático.
5. De seguida, integrou durante dois anos a equipa CDIJ Oriental.

6. Realizou a função de TIL junto de uma comunidade escolar do Lumiar, tendo como responsabilidade a gestão social de uma turma, bem como a articulação com os seus respectivos intervenientes.

7. Após o término do ano lectivo, regressou à equipa CDIJ Oriental desenvolvendo acções de acompanhamento de um grupo de jovens.

As diferentes transições proporcionam, segundo a entrevistada, uma melhoria no desempenho de funções e um melhor entendimento quanto ao trabalho desenvolvido:

“Considero que é uma mais-valia. É assim eu não considero que as mudanças sejam negativas. Considero que as mudanças têm de ser encaradas como algo positivo. Pessoalmente, nem sou adepta de que se deva deixar muito tempo um funcionário num mesmo projecto. Porque, para mim, acho que os aspectos negativos são superiores aos positivos porque se criam raízes, alguns defeitos de trabalho que, eu acho que com a rotatividade, as coisas poderão funcionar melhor (...)”.

Educadora 5 (E5)

A educadora tinha 38 anos de idade no momento em que realizei o estágio.

A sua formação inicial incluía a licenciatura em Política Social e uma Pós-graduação em Gerontologia.

Quanto à formação profissional frequentada, a entrevistada participou em acções de formação, como se pode observar pela seguinte afirmação: *“(...) Tenho ido a várias formações, tenho feito várias formações, formações que algumas me são proporcionadas pelo IAC outras que sou eu que procuro. Fiz formação de formadores, fiz uma especialização de formação de formadores ligada à dinâmica de grupo, fiz mediação de conflitos (...)”.*

Sublinhou, ainda, que as acções de formação frequentadas estavam ligadas aos vários momentos desempenhados ao longo das suas funções como profissional, tendo aproveitado assim para complementar saberes nas áreas da animação, da psicologia e da educação.

O Curso de Animadores foi referido como acção de formação contínua importante. Acrescentou que este curso incidiu sobre *“um campo de trabalho para técnicos”* que fazia parte da cultura identitária do *Projecto Rua*. A participação nesta formação foi realizada no princípio da sua actividade profissional e, ao longo dos anos, já fez parte da equipa de organização de outros cursos idênticos, sublinhando que *“é um momento de aprendizagem, de enriquecimento, de partilha, mas também terapêutico. Quase não*

tendo esse objectivo, mas acaba por ter. Nós saímos de lá com ânimos refrescados, renovados exactamente”.

O conhecimento da realidade profissional da educadora foi estabelecido ainda como voluntária e, seguidamente, como estagiária para finalizar o seu curso superior em 1998/1999, sempre no seio da equipa CDIJ Oriental do *Projecto Rua*. Posteriormente e, já familiarizada com a equipa, com o contexto e com o grupo-alvo, iniciou assim a sua trajectória profissional, descrita nos oito momentos seguintes:

1. Após o término do estágio em 1999, a educadora é integrada na mesma equipa em que estava a estagiar (CDIJ Oriental) e assume funções relacionadas ao acompanhamento de famílias face às questões do rendimento social de inserção. Também, juntamente com outra colega de equipa, acompanhou um grupo de jovens, com o qual desenvolviam sessões lúdicas e actividades integradas em projectos internacionais desenvolvidos pelo IAC junto com um vasto leque de parceiros.

2. Em 2000 transitou para a equipa CDIJ Centro e como funções desempenhou a realização de giros nos centros comerciais, com o intuito de encontrar crianças/jovens de rua. Esta fase de trabalho foi desmotivadora, uma vez que a entrevistada percorria os vários centros comerciais de Lisboa durante o dia e não se sentia confortável em abordar os jovens que encontrava, pois maioritariamente, não eram jovens de rua, mas sim, jovens que se encontravam em momentos de lazer.

3. Posteriormente ao apelo de alteração de equipa, dirigido à Coordenação do *Projecto Rua*, explicando a sua falta de identificação e sua frustração junto daquele trabalho. A educadora foi transferida para a sede do *Projecto Rua*, onde exerceu um papel de mediadora entre as questões das várias equipas existentes e a própria Coordenação do mesmo projecto. Foi um período, igualmente curto e desconfortável

4. De seguida, integrou um projecto designado NAC. A intervenção deste projecto decorria no Bairro 6 de Maio e em Famões e as funções desenvolvidas consistiam em promover actividades lúdico-pedagógicas com as crianças, recorrendo à unidade móvel do IAC. Também o contacto com as famílias das crianças e acompanhamento de eventuais casos problemáticos eram outras funções da educadora, bem como a interacção com parceiros locais, de modo a fomentar a participação e o fortalecimento local.

5. Desenvolveu o seu trabalho na equipa das *Redes*, o qual consistia na recepção de estagiários; na articulação com os vários sectores do IAC, no lançamento do boletim

informativo do *Projecto Rua*; na gestão da formação do *Projecto Rua*, com a devida supervisão, participação e representação do IAC em conferências e seminários; e a participação/candidatura em projectos e em redes nacionais e internacionais.

6. Regressou à equipa CDIJ Oriental. No primeiro ano, o trabalho teve o seu foco em jovens mais velhos, com os quais tinha a responsabilidade de desenvolver sessões individualizadas e acompanhar os processos de promoção e protecção nas comissões ou nos tribunais. Exigia assim, por parte da profissional, a gestão não só dos próprios jovens, como também dos diferentes actores inerentes: famílias, instituições e serviços.

7. Ainda na equipa CDIJ Oriental, num segundo ano (2013/2014), estabeleceu funções como TIL na escola das Olaias, devido à nova acção de parceria do PAQPIEF - que o *Projecto Rua* assumiu. A educadora tinha a seu cargo duas turmas, inicialmente, até ao momento em que pediu apoio e, uma das suas colegas de equipa (E1), foi para o terreno. Foi uma experiência “traumatizante”, segundo a educadora, junto da qual as suas funções passavam por uma gestão social da turma, ou seja, gerir os comportamentos dos jovens; gerir os processos dos jovens com os vários serviços envolvidos; gerir a motivação dos professores e apoiar no momento de leccionar as matérias; e gerir a relação com as famílias dos respectivos jovens.

8. Terminado o ano lectivo das turmas PIEF, a entrevistada regressou à comunidade de Chelas e continuou a ser responsável juntamente com (E1) pelo grupo de jovens mais velhos, promovendo o apoio individualizado de situações, visto que não foi possível criar um grupo coeso e assíduo de jovens. Também desenvolveu acções a nível do acompanhamento de casos com famílias que tinham crianças implicadas nos processos de promoção e protecção nos tribunais ou na Comissão e Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) e, ainda, participava sempre que necessário nos projectos desenvolvidos pelo sector das *Redes*, como por exemplo, as sessões de TSH e as da Rede Construir Juntos.

Compreende-se que a experiência profissional da educadora acompanhou um vasto conjunto de contextos que lhe proporcionaram não só conhecimentos nas situações de actuação de terreno, como também nas situações de *backoffice* necessárias para manter uma estrutura e um desenvolvimento de trabalho diário.

6.2 Percursos formativos por via da experiência

Conhecer os processos de formação experiencial em contexto de trabalho, corresponde ao objectivo central do presente relatório, a partir do qual se pretende ver esclarecidas determinadas questões, nomeadamente:

- a) Em que contextos se estabelece aprendizagens formativas, por parte das educadoras?
- b) Quais as aprendizagens que desenvolvem em contexto de trabalho?
- c) Qual a importância da socialização para a formação das educadoras de equipa CDIJ Oriental?

6.2.1 Contextos de aprendizagens

O conhecimento e o saber profissional inerentes às profissionais de equipa do CDIJ Oriental foram baseados em modalidades educativas de ordem não formal, sobretudo no caso das educadoras E1 e da E2, uma vez que estas não tinham título académico e desde os seus vinte anos de idade iniciaram a sua prática profissional no IAC, de onde nunca se distanciaram.

Quanto às educadoras E3, E4 e E5, os seus percursos foram, inicialmente, baseados em modalidades educativas de ordem formal, visto que prosseguiram e concluíram os seus estudos de nível superior. Durante o tempo frequentado nos seus estudos, existiram unidades curriculares que lhes proporcionaram fundamentos para o iniciar das suas actividades profissionais futuras.

A formação profissional, de carácter especializado, desenvolvida ao longo do desempenho das acções no *Projecto Rua*, por parte das profissionais, concebeu às educadoras E1 e à E2 o designio de “Animadoras”, devido às características de trabalho exercido e às respectivas participações no Curso de Animadores instituído e organizado pelo IAC. Junto das restantes educadoras não existiu qualquer acréscimo na sua denominação, mas sim na sua especialização.

Desta forma, constatou-se que as profissionais relativamente à sua formação inicial usufruíram de dois contextos formativos diferentes, nomeadamente o campo de trabalho (E1 e E2) e o ensino superior (E3, E4 e E5).

No primeiro contexto, verificou-se que a interacção directa com o grupo-alvo (crianças e jovens) no seio das comunidades em que desenvolveram as suas actividades

proporcionou a aquisição de saberes e capacidades sobre os modos de intervenção, isto é, como se aproximar e relacionar com os destinatários numa primeira fase que, após ser bem-sucedida, tinha que favorecer o trabalho de continuidade. Esta continuidade, como as próprias afirmaram na entrevista, envolveu estabelecer ligação, fomentar um percurso de autonomia junto do jovem e demonstrar disponibilidade e equilíbrio no apoio oferecido.

Já no segundo contexto, os temas abordados em sala de aula – comportamentos; etapas do desenvolvimento humano; serviço social comunitário; criminologia - juntamente com as metodologias estudadas - dinâmicas de grupo; expressão dramática; projectos de intervenção - proporcionaram um suporte teórico *a priori* que permitiu a aquisição de uma “maior bagagem” e um melhor entendimento quando era exigida a apresentação de soluções nas diferentes situações de terreno.

Independentemente desta distinção inicial, as cinco educadoras ao iniciarem a sua trajectória profissional no *Projecto Rua* tiveram que, igualmente, integrar a formação especializada desenvolvida pelo IAC, designadamente “Curso de Animadores”, tal como se constatou pelas seguintes afirmações:

“(...) quando integrei o Projecto Rua na altura e, ainda hoje, faziam-se muita formação de animadores. Na altura chamava-se curso de animadores do Projecto Rua (...)” (E1).

“Tirei essa formação e fui tirando ao longo do tempo no IAC lá nos cursos de animadora e isso tirei a minha área de animação.” (E2).

“Aliás é regra as pessoas que entram para o Projecto Rua têm que passar por esse curso porque nós utilizamos tudo lúdico não é?!” (E3).

“Lembro-me que há uma formação que nós fazemos todos os anos e que ainda se mantém que é o Curso de Animadores que quando eu integrei a equipa era uma imposição positiva não é? As pessoas que vinham para cá puderem usufruir também dessa formação e pronto eu também fiz essa formação na área da animação (...)” (E4).

“Eu lembro-me no início quando entrei para esta casa e que me disseram tens que ir, não tens hipótese (...) é quase, não é obrigado, mas é persuadido (risos) pelo respectivo coordenador a ir no início.” (E5).

Este curso sucede anualmente e em regime de internato, no qual profissionais do IAC e de outras instituições se reúnem para partilhar assuntos de mútuo interesse, relacionados com as suas áreas de intervenção, a fim de partilhar vivências, anseios e metodologias utilizadas.

Neste seguimento, ao longo da trajectória profissional das entrevistadas, denotou-se que a progressão do trabalho desempenhado pelas mesmas foi sempre acompanhado com a preocupação de um conhecimento aprofundado face às funções que executavam. Esta preocupação derivava não só de cada uma das entrevistadas, como também das chefias responsáveis do projecto e da respectiva equipa.

Deste modo, outro do contexto formativo, subjacente às profissionais, foram as acções de formação contínua. Estas acções tanto foram seleccionadas pelas próprias educadoras, como sugeridas e programadas pelo IAC.

As práticas de formação contínua foram frequentes e assumiram um papel de especialização e de entendimento do trabalho promovido, existindo assim uma forte apropriação e ligação dos momentos produzidos e vivenciados neste contexto.

Esta apropriação, designada, segundo Dubar (2003, p.47), por *“mundos vividos do trabalho”* exhibe uma forma identitária de conceber o modo de trabalho junto das referentes acções de formação contínuas. Os saberes então adquiridos vão sendo transferidos para os seus quotidianos. Tal pertença e identidade de trabalho foi possível verificar nas perspectivas referidas, por parte das educadoras, referente ao que as acções de formação significavam e proporcionavam:

“Conhecer melhor o grupo-alvo com que eu trabalho, as características, as novas abordagens que existem porque está sempre haver novas abordagens. Tudo isso me ajudou.” (E1).

“(…) mais conhecimento, adquirir mais matérias que possa desenvolver com os jovens e com as crianças. Porque eu trabalhei com miúdos mais pequeninos, com várias faixas etárias não é? E sem dúvida alguma fui buscar aí muito material que me era desconhecido para aplicar.” (E2).

“(…) fizemos role-play de situações que vai de encontro ao que eu disse à bocadinha que é: tivemos a teoria e depois, na prática, nós exercitámos, treinámos como é uma abordagem de um menino e os factores facilitadores ou não dessa abordagem.” (E3).

“Fomos tendo o contributo ao longo destes anos que cá trabalho, que já vão fazer dezoito anos, de termos umas formações específicas em temas ligados à pedagogia, às crianças. Não

me recordo de todas elas, mas é uma preocupação da instituição. Sempre que possível nós pudermos participar em acções de formação.” (E4).

“(…) é um momento de aprendizagem, de enriquecimento de partilha, mas também terapêutico - quase não tendo esse objectivo – mas, acaba por ter. Nós saímos de lá com ânimos refrescados, renovados exactamente.”. (E5).

A partir dos discursos elaborados acerca das acções de formação contínua, as profissionais demonstraram que estas acções corresponderam a momentos de aprendizagem partilhada. Estes foram momentos que envolveram fundamentalmente os participantes e as suas experiências profissionais e temáticas abrangentes, com o intuito de facilitar e fomentar meios de acção a desenvolver nas situações do campo de trabalho.

Nesta linha de ideias e mencionando o estudo de Dubar (2003, p.48), estas profissionais, face ao modo como visualizavam e incorporavam a formação profissional e o modo como viveram o trabalho, podem ser nomeadas de *“oficiais do mesmo ofício”*, ou seja, as suas finalidades passavam por *“executar bem o seu trabalho”* e por *“se aperfeiçoar continuamente na sua execução”*. Tal aperfeiçoamento não pretendeu atingir um reconhecimento feito através de *“provas profissionais”* que permitissem a obtenção a um escalão superior de renumeração, como defende Dubar (2003). Ao contrário, prendeu-se com a vontade de obter melhores resultados no seu trabalho, e beneficiar a instituição na qual trabalhavam, como se constatou nas afirmações dos seguintes excertos:

“(…) fico contente porque o nosso trabalho é tão frustrante ahh (som de cansaço). O que é que eu poderia ter feito mais? Mas é quando tu vens aqui à rua e eles, os jovens, darem valor ao que foi feito aqui e ainda se lembrarem. Acho que isso é muito importante que eu às vezes vou para casa afinal ele ainda se lembra do que é que fizemos e que foi bom não é?!” (E1).

“(…) eu aprecio mais ganhar menos todos os meses e ter o prazer em trabalhar e ter, estar integrada numa instituição que privilegia aqui também a parte pessoal do funcionário com alguns direitos que nós temos ainda. Que esse lado estatal não tem e eu falo de direitos, que direitos são esses? Por exemplo, (...) os funcionários que têm filhos menores de dezoito anos, não trabalhamos no dia de aniversário dos filhos. Já tivemos o dia do próprio aniversário do funcionário, já não temos. Temos aqui um conjunto de situações que a nível médico não é? Quando estamos doentes, temos aqui muita empatia da nossa direcção (...)” (E5).

Com tudo isto, o contexto formativo da formação profissional caracterizava-se assim como um fundamental complemento face às actividades exercidas no quotidiano das educadoras. As temáticas e os conhecimentos partilhados nas várias acções de formação possibilitaram a expansão e a melhoria relativamente aos processos de actuação, bem como a contínua especialização profissional nas áreas da animação e da educação, focadas na infância/juventude.

Compreende-se, assim, que existe uma articulação entre dois principais contextos formativos estabelecidos pelas profissionais, nomeadamente, o campo de trabalho e a formação profissional. Estes contextos detêm a grande importância, dado que permitem às entrevistadas solucionar situações com as quais se venham a confrontar.

O campo de trabalho é concebido como uma fonte rica de acumulação de experiência e de aptidões, tal como afirma Serre (1991 cit. Cavaco, 2002, p.38.), pois *“quanto mais se repetem os modos de fazer em diferentes circunstâncias, mais se alarga a teoria da acção que está subjacente a esses modos de fazer”*. Adicionalmente, a formação profissional é encarada como um conjunto de saberes práticos, teóricos e especializados que possibilita não só a optimização de resultados, como também a maximização das satisfações próprias de cada educadora. Ou seja, *“é uma formação integrada que combina a contribuição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências, nomeadamente relacionais e o aperfeiçoamento permanente de capacidades directamente operatórias”* (Lastree, 1989 cit. Canário, 2003, p.50).

Como forma de exemplificar os parágrafos anteriores foi possível detectar junto das entrevistas que, a par da formação contínua, a formação por via da experiência foi um aspecto igualmente destacado:

“Mas, em complemento a isso, uma das coisas que me enriqueceu imenso é o contacto diário com o grupo-alvo que também me ensinou muita coisa muita, muita, muita.” (E1).

“(...) houve coisas que fiz de uma maneira, porque, às vezes, no livro, inicialmente porque era assim que tinha que se fazer. Nós fazíamos isso e chegávamos à conclusão depois que não estava a resultar. (...) depois com a experiência é que vamos adequando e com os erros que vão acontecendo, ao longo do percurso, que depois não queremos repetir e (...) vamos adequando as coisas ao nosso dia-a-dia.” (E3)

Para além das aprendizagens desenvolvidas, úteis ao trabalho exercido no quotidiano, também foi referido pelas entrevistadas que esses saberes permitiram a

participação em acções de formação contínua como formadoras, dirigidas a outros educadores, como se percebe nos extractos que se seguem:

“(...) aqui no IAC (...) também somos recrutados para ser formadores. Também tem sido algo que, pronto, me tem sido pedido que, às vezes, possamos contribuir (...) Dentro da temática dos direitos da criança. Podermos ir a escolas, falar com famílias, podermos partilhar os nossos conhecimentos com outras instituições, podermos dar não é? Formação a outros serviços, tendo em conta sempre a nossa experiência.” (E4).

“(...) eu acho essencial nós fazermos formação contínua porque abre sempre a cabeça, abre sempre a mente para novas experiências, novas práticas, novos conhecimentos, para a partilha de boas práticas com outros colegas e é extremamente importante.” (E5).

Assim sendo, estes dois contextos assumem-se como potencialmente formativos e, a partir do momento em que as educadoras os reconhecem como tal, passam a ser considerados como contextos de aprendizagem e de formação, seja esta aprendizagem por meio formal, informal e/ou experiencial.

Para este caso em específico, foi possível constatar que o local de trabalho e o seu meio envolvente tiveram um carácter formativo contínuo, no qual *“a experiência resulta da influência recíproca das condições objectivas dos contextos e das condições subjectivas do sujeito que a vive”* (Cavaco, 2009, p.223).

Esta vivência e interacção de contextos conduziram a que as educadoras, independentemente da sua formação inicial, se apropriassem do seu local de trabalho como meio de especialização de conhecimentos e competências. Estes saberes eram muito valorizados no desempenho das suas funções e na capacitação para a tomada de decisão quando se confrontavam perante diferentes situações.

6.2.2 Aprendizagens concretizadas

O processo de aprendizagem, por via da experiência, que se pretende aqui evidenciar assenta na aquisição e modificação de saberes (já desenvolvidos), em resultado do confronto com novas realidades de acção, o que coloca em destaque o sujeito como agente activo da consolidação das suas aprendizagens. Tal como menciona Cavaco (2009, p.223), a formação experiencial *“ocorre através de um contacto directo entre o sujeito e o objecto, que origina, normalmente, uma acção e resulta num saber real com aplicação prática na vida do aprendiz”*.

No decorrer da actividade profissional, as aprendizagens realizadas pelas educadoras enquadravam-se, fundamentalmente, nos níveis de formalização não formal e informal. Estas aprendizagens, segundo Delors (1996), iam ao encontro de quatro vias de saber, respectivamente *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser*.

Aprender a conhecer remetia para a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, mas essencialmente para a compreensão desses mesmos conhecimentos no quadro da actividade profissional das educadoras. Esta aprendizagem visava *“não tanto a aquisição dum reportório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos de conhecimento”* (Delors, 1996, p.78).

As profissionais de equipa CDIJ Oriental, devido ao percurso que tinham desenvolvido e às várias equipas que tinham integrado, nas quais as exigências variavam em função das realidades sociais nas quais trabalhavam, tinham que obter conhecimentos ainda antes de exercer uma prática profissional. Neste sentido, algumas inquiridas (E1 e E2) tinham frequentado formação inicial específica, como cursos intensivos participados. Esta frequência tinha ocorrido no momento em que tinham integrado a equipa do IAC. No caso de outras entrevistadas (E3, E4 e E5), os cursos superiores frequentados tinham-lhes fornecido saberes que estas entendiam como tendo sido centrais para a actividade profissional que vieram mais tarde a realizar.

Mas, independentemente da obtenção desses conhecimentos, a compreensão do significado desses saberes só acontecia quando colocados em acção, quando surgiam às entrevistadas como ferramentas úteis ao trabalho que deviam executar. Deste modo, aprender a conhecer e aprender a fazer encontravam-se interligados, uma vez que o entendimento do primeiro dependia da sua aplicação prática.

A título de exemplo, foi possível verificar que, em determinados momentos, as entrevistadas realçaram aprendizagens desenvolvidas na relação entre aprender a conhecer e aprender a fazer, bem como outras em situações de aprender a fazer. Estas eram situações que ocorriam nos seus quotidianos profissionais, vividas em contexto de trabalho. Como foi afirmado,

“A minha experiência. Eu gosto muito, muito de trabalhar com jovens e acho que tenho perfil para isso (...). Ao longo do tempo, a minha experiência... eu trabalhei sempre com jovens. O contacto com eles, o ir pesquisando o que é que os jovens querem, o interesse dos jovens. Porque temos de começar por aí. O que é que eles gostam realmente, como é que podemos estar com eles, não é? Lado-a-lado com eles.” (E1).

“(...) houve uma ameaça, uma tentativa de ameaça à integridade física e a um bem meu também pessoal, o meu carro na altura. Isto são situações que são difíceis no momento de gerir, porque é assim: nós temos uma formação académica, mas isto são situações que não aprendemos. Mas também nos momentos difíceis nós tiramos aprendizagens (...). Mas, o que é que eu aprendi? Aprendi que, por muito que se invista em determinada família, temos que ter sempre este pensamento na nossa cabeça: «nós trabalhamos com estas pessoas e para estas pessoas e estas pessoas não podem ocupar na nossa cabeça um lugar diferente que não o profissional»” (E4).

“Houve uma coisa que foi muito importante. Foi a minha passagem pela CPCJ. Eu estive numa comissão. (...) aprendi muitíssimo, muitíssimo acerca da questão da prevenção, da questão do risco, do perigo, dos maus-tratos a crianças e de como é que deve ser conduzido um processo de promoção e protecção e isso eu aplico hoje em dia. Os relatórios, as informações sociais também foi tudo na comissão, na CPCJ.” (E5).

Neste sentido, aprender a fazer permitia *“adquirir, não somente, uma qualificação profissional mas, duma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa”* (Delors, 1996, p.88).

Relativamente ao aprender a viver juntos, esta aprendizagem assenta numa dimensão de relações, inter e intra pessoais, que são dinamizadas e constituídas entre os diferentes agentes implicados numa mesma ação. Como defende Delors (1996), aprender a viver juntos não é uma aprendizagem fácil, uma vez que, por si, cada indivíduo tende a promover a sua valorização pessoal. A reforçar esta situação, o indivíduo encontra-se inserido em sociedades exigentes de conhecimento que fomentam, cada vez mais, o espírito de competição e o suceso individual.

Apesar de ser uma tarefa árdua, esta pode ser uma boa aliada quanto à descoberta de meios que possibilitem a conquista, a adaptação e a integração em espaços outrora não frequentados e alheios aos quotidianos dos indivíduos. De resto, este era o caso da generalidade das educadoras da equipa CDIJ Oriental. Ao longo da sua trajectória profissional, o trabalho desenvolvido promoveu aprendizagens que decorriam da partilha e da cooperação com o outro, devido ao facto de as suas funções recaírem, sobretudo, em realidades que necessitavam da participação de todos os envolventes, desde os elementos dos grupos-alvo, como os da própria comunidade e dos diversos serviços locais.

Desta forma, as profissionais adquiriam junto desta rede de parcerias e deste esforço comum, uma capacidade de abertura que lhes permitia em cada atividade que desenvolviam contrariar as adversidades e progredir na sua actuação no terreno. Desenvolviam assim, *“a compreensão e a percepção das interdependências no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz”* (Delors, 1996. p.88), como se pode constatar através dos seguintes excertos:

“O que eu aprendi ao mesmo tempo foi uma descoberta. Porque eu desconhecia completamente aquela realidade e isso também me fez crescer enquanto pessoa. O conseguir modificar uma comunidade, os seus filhos, as suas famílias e alterar a vida dessa gente foi muito importante para mim, para o IAC e para as colegas que trabalharam comigo (...)” (E2).

“Até mesmo as famílias. Porque estas famílias também têm um percurso complicado, como nós sabemos. Então se nós começamos, estas famílias vêm para aqui falam-nos da sua história de vida. E se nós começamos numa atitude de reprovar logo à partida, de recriminar, de dizer não está correcto, assim elas afastam-se. Porque para mim não está correcto, mas para a família está. Agora vamos ver como é que podemos fazer de outra forma, se não há aqui outra maneira de nós resolvermos a situação. Não recriminando, mas ajudando a que as pessoas comecem a ganhar confiança. Pronto, temos que ter sempre em atenção a história de vida daquela pessoa e não a nossa, os nossos valores e a nossa história pessoal.” (E3).

“Até o PIEF ensinou-me muita coisa. (...) eu aprendi que para nós estabelecermos contacto com os jovens não podemos ir (...) com aquela seriedade toda. Temos que primeiro estabelecer uma relação, temos que brincar. Temos que brincar muito com eles e temos que os fazer sentir à vontade. E pronto, depois tudo o resto, com os professores, aquela história toda da tolerância, do tentar compreender, a capacidade empática, a resistência à frustração, “fuuu” muita coisa, muita coisa que ao nível pessoal inclusivamente é útil.” (E5).

A partir dos excertos acima mencionados, compreende-se que as aprendizagens ocorridas nos diferentes ambientes e com os diferentes actores favoreceram a aquisição de saberes ao nível das competências sociais. Estes saberes permitiam às educadoras aprender a actuar, a criar uma relação com os jovens, com as suas famílias e até junto de outros profissionais, como os professores, com os quais não estavam no passado acostumadas a trabalhar.

Estas competências sociais não só consolidaram estratégias de trabalho, como moldaram a própria identidade de cada uma das entrevistadas. Neste sentido, aprender a ser também foi uma das aprendizagens referidas, contribuindo para o processo formativo das entrevistadas. Aprender a ser implica e integra as aprendizagens anteriormente referidas e contribui para o desenvolvimento integral da pessoa, sendo este desenvolvimento *“um processo dialéctico que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, de seguida, à relação com o outro”* (Delors, 1996, p.87).

Adicionalmente a estas aprendizagens, outras relacionavam-se com a capacidade de autonomia, o sentido crítico, a curiosidade intelectual e a aptidão para o trabalho em equipa. Estas aprendizagens eram desenvolvidas no âmbito de diversificadas actividades e funções executadas, em resultado da riqueza dos contextos e das vivências do quotidiano profissional. Como foi referido, *“com experiência, com o ouvir a opinião dos outros, com o trabalho de equipa, com o amadurecimento da pessoa (...) há uma diferença grande e o ser humano passa por essas etapas e vai amadurecendo (...)”* (E1). As educadoras desenvolviam essas aprendizagens em momentos de reflexão que lhe permitiram entender acções e formas de atuação passadas que viessem a ser relevantes no futuro, tendo em conta o conjunto de experiências vividas. Deste modo, a aprendizagem por via experiencial contraía duas vertentes fundamentais: *“o papel do património no seu processo de autoconstrução como pessoa”* e a *“importância decisiva dos processos não formais de aprendizagem”* (Canário, 2006, p.37).

A relação estabelecida entre o património experiencial e as aprendizagens não formais traduziu-se num processo autoreflexivo que, conseqüentemente, capacitava as educadoras de uma dupla apropriação de poder. Isto é, *“cria-se um meio, um espaço próprio, que oferece ao sujeito uma distância mínima que lhe permite tornar-se e ver-se como objecto específico entre os outros objectos, diferenciar-se deles, reflectir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra, autoformar-se”* (Pineau, 1985, p.103).

Esta autoformação do sujeito é produto de um processo formativo contínuo e amplo que envolve interacções, reflexões e modificações oriundas de situações quotidianas, maioritariamente, de carácter informal. Contudo, de modo a que se considere verdadeiramente um processo formativo e de autoconstrução, torna-se necessário colocar em evidência não o acontecimento em si, mas sim a importância, a atribuição de significado que a própria pessoa aferiu a esse acontecimento para, *a posteriori*, regular o seu percurso de vida (Dominicé, 1985).

6.2.3 Socialização e Início do Percurso Profissional

A socialização estabelece-se nas relações e dinâmicas entre o sujeito e o mundo, sendo estas encaradas como um processo amplo, complexo e multidimensional. Ao longo das entrevistas, as educadoras, fizeram frequentemente referência à sua equipa de trabalho, com a qual conviviam diariamente, considerando-a como um contexto de reprodução e produção das tarefas que levavam a cabo quotidianamente.

Desta forma, quando questionadas sobre pessoas importantes durante o percurso profissional, as educadoras consideraram que certas pessoas com as quais estabeleceram relações foram importantes para o modo como desenvolviam o seu trabalho, como entendiam o que faziam e como o faziam no momento de realização do estágio. Mas, de todos os momentos e pessoas que foram referidos nas entrevistas, os tempos iniciais da actividade profissional de cada uma das entrevistadas foram os mais destacados, como se constata nos seguintes trechos:

“Estou a lembrar-me de uma pessoa, de um colega, de um colega de trabalho que passou na minha vida nessa altura. Um bocadinho no início. Então eu estava mesmo numa fase de aprendizagem, no início pouca experiência e esta era uma pessoa que tinha muita experiência (...)” (E3).

“Dois elementos que eu falei à pouco quando fui para a equipa da rua. Pessoas que pela formação académica têm qualificações abaixo das minhas, mas que pela ligação de empatia que criaram comigo e pela experiência que tinham no trabalho de rua foram pessoas muito importantes aqui nesse percurso e que sempre se mostraram disponíveis para ajudar.” (E4).

“Foram as pessoas que me receberam, que me acolheram aqui na equipa.” (E5).

Os trechos revelam que esses colegas de trabalho foram um elo fundamental para a interiorização e reflexão sobre as tarefas desenvolvidas no seio da equipa, sendo esses colegas aqueles que marcaram o início do percurso profissional das entrevistadas. Também, nesta fase, por parte das entrevistadas, foi destacada a importância da experiência que os seus colegas de equipa detinham e o auxílio que lhes concederam nas decisões que tinham que tomar, pois, apesar de algumas das educadoras possuírem habilitações académicas e serem detentoras de um conhecimento específico, estas desconheciam como actuar no terreno.

Deste modo e, como refere Dominicé (1985, p.87) *“aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles que se recorda”*. Isto expressa o quanto as interações estabelecidas e os momentos de referência indicados pelos próprios indivíduos junto daqueles que os rodeiam pode afectar não só o entendimento pessoal relativamente a uma situação e neste caso específico a visão que as educadoras possuem do mundo. Eram, assim, estabelecidos entre as educadoras e esses colegas momentos de subjectividade e intersubjectividade; estes eram igualmente momentos de interioridade e exterioridade que se revelavam através da ligação, da partilha e da convivência realizada entre as próprias, os outros e o mundo profissional.

Nesta linha de ideias e mencionando a obra de Lesne (1984), é possível distinguir três dimensões de socialização: na primeira, o indivíduo é objecto de socialização; na segunda, o indivíduo é o sujeito que se adapta às exigências do funcionamento social; e na terceira, o indivíduo é agente da socialização de terceiros (cit. Canário, 2013, p.116). Estas três dimensões exigem entre si uma consciencialização efectuada pelo sujeito que, a partir das suas auto-reflexões e auto-apropriações, torna-se capaz de adquirir ferramentas promotoras de novas práticas e formas de estar em sociedade, neste caso em específico, no seio de uma equipa de trabalho. Como nos foi dito,

“Aprendi com ele muita coisa, mas principalmente a questão das coisas simples, as coisas simples da vida que nós fazíamos, o respeito pelo outro (...) a forma como ela [a pessoa] respeitava na altura os jovens, as pessoas com quem trabalhava, enriqueceram-me. Foi uma pessoa que me enriqueceu muito mesmo em termos pessoais que estava mesmo de verdade para as crianças, para os jovens (...)” (E3).

“É assim eu não tinha a experiência e, o facto de não ter esse lado eu tinha que aprender com quem estava. Porque é abordagem de rua. Porque tudo se passa na rua. Como é que se desenrola esse processo, como é que nós nos havemos de posicionar nesta relação com miúdos de rua (...)” (E4).

“Ela tem uma forma muito sensível e muito emotiva de abordar as questões com os jovens e de trabalhar com os jovens e então isso foi um marco que ficou para mim.”

“Aquele questão dos jovens, aquela desconstracção, a abordagem com eles, com os jovens. Aquele brincadeira e pô-los à vontade.”

“Ensinou-me o sentido crítico. Aprendi a ser um bocadinho refilona às vezes e a dizer quando não concordo e a lutar por aquilo que eu acredito, mesmo que seja a única pessoa num grupo

enorme. E isso para mim era impensável. Pelas minhas características pessoais quando cheguei aqui ao princípio.” (E5).

Tal como foi possível verificar junto das respostas dadas pelas educadoras, o contacto com os primeiros colegas de equipa possibilitou um leque de aprendizagens que marcaram fortemente o percurso profissional desenvolvido posteriormente. Estas aprendizagens encontraram a sua definição junto de dois níveis de competências: competências pessoais, relacionadas com comportamentos e atitudes sobre a vida em geral e sobre a actividade que levavam a cabo em termos globais; e competências profissionais que, ao longo das situações vividas no contexto de trabalho, foram aperfeiçoadas e reformuladas, como declarou uma das educadoras: *“Pronto é assim claro que depois, ao longo desse processo, nós vamos tendo a capacidade de tirar proveito dos conselhos, dos melhores conselhos e daqueles que nós depois achamos que não são tão adequados.” (E4).*

Desta maneira, percebe-se que o campo de actuação profissional das entrevistadas em relação aos profissionais mencionados por cada uma proporcionou o início da aquisição de saberes e competências. Estes foram consolidados na contínua transferência e readaptação de práticas inerentes ao trabalho que realizavam pelas educadoras junto das diversas equipas com as quais trabalhavam. Assim, ao sublinhar a valorização que Illich faz ao conceito de *convivialidade* e estabelecendo a ponte com os saberes adquiridos e produzidos, por parte das educadoras, constata-se que *“quanto mais [uma pessoa] dominar as suas ferramentas, mais confere o seu significado ao mundo”* e as *“ferramentas conviviais são aquelas que dão à pessoa que as usa a grande oportunidade de enriquecer o ambiente com o fruto da sua visão”* (Illich, 1978 cit. Finger & Asún, 2003, p.23). Neste sentido, é possível afirmar que a equipa CDIJ Oriental apresentava-se como uma micro sociedade convivial. Esta era constituída por redes de aprendizagem, nas quais as pessoas tinham livre acesso às suas próprias ferramentas de aprendizagem, participando activamente e colectivamente na compreensão do mundo com vista à tomada de decisões mais responsáveis.

De forma a complementar os parágrafos anteriores é possível verificar que a socialização que aqui se preconiza vai ao encontro da socialização secundária que, segundo Berger e Luckmann (1986 cit. Dubar, 1997, p.96), está relacionada com a *“interiorização de submundos institucionais especializados”* e com a *“aquisição de saberes específicos e de papéis directa ou indirectamente enraizados na divisão do*

trabalho”. Estes saberes específicos, designados por saberes profissionais (Dubar, 1997), são estabelecidos no mundo de trabalho, a partir das actividades desempenhadas continuamente, o que cria, assim, um universo simbólico compreendido apenas pelos trabalhadores que actuam nesse mesmo universo.

A criação e a integração deste novo universo, assente numa linguagem profissional específica, proporciona verdadeiras alterações identitárias, uma vez que se estabelecem permanentemente novas relações sociais e, para além destas, acontecem frequentemente acções instrumentais e acções comunicacionais entre os diferentes indivíduos que se encontram envolvidos no mesmo meio. Neste sentido, compreende-se que *“a mudança social é, portanto, inseparável da transformação das identidades, isto é, simultaneamente inseparável dos mundos construídos pelos indivíduos e das práticas que decorrem destes mundos”* (Dubar, 1997 p.99). Tal situação foi destacada pelas entrevistadas, após terem sido questionadas acerca das mudanças existentes na sua totalidade, quer como profissionais, quer como pessoas, que assumiram terem sido alvos de mudança, como se pode observar nas seguintes respostas:

“(...) às vezes eu sinto que temos colegas aqui que querem que as coisas aconteçam rápidas. Eu sinto, calma isso vai acontecer. Com o seu tempo isso vai acontecer. Eu tenho a certeza. Ainda não aconteceu nenhum caso que isso não tenha acontecido. A pessoa é que tem que querer é que tem que sentir e isso traz-me alguma segurança percebes. Eu às vezes sinto-me mesmo a trabalhar com o grupo-alvo alguma segurança a minha experiência, o meu contacto com tantas pessoas, ir a congressos, pesquisar tudo isso trouxe-me alguma segurança (...).” (E1).

“Se calhar sinto-me assim hoje um bocadinho mais fria. Via as coisas um bocadinho mais cor-de-rosa e hoje não hoje já vejo as coisas um bocadinho mais friamente (...) Como aquele pai que bate nos filhos e isso. Já são tantas coisas, já passaram tantas coisas por nós não é? E isso, ao longo destes anos, vimos as coisas de uma maneira mais fria. O que não deveria de ser, não deveria de ser, mas que infelizmente a vida nos faz com que essas coisas nos vão ficando mais frias.” (E2).

“Porque sou uma pessoa tímida, acho sempre que não tenho o conhecimento total de determinada matéria por muito que nós nos preparemos. Essa experiência já passou, por exemplo, a entrevistas na televisão a nível pessoal, a entrevistas na rádio, a entrevistas para grandes plenários. O que pronto pela minha característica de timidez coloca aqui numa posição desagradável, mas é verdade que nós também devemos trabalhar essa parte e que isso,

aquilo se passou comigo há dezoito anos para quando vim cá trabalhar já não é igual apesar de ficar sempre bocadinha receosa, mas vai se estando mais à vontade já.” (E4).

Como afirma Dubar (1997, p.99), *“só a socialização secundária pode produzir identidades e actores sociais orientados pela produção de novas relações sociais e susceptíveis de se transformarem elas próprias, através de uma acção colectiva eficaz, isto é, duradoira”*. Ou seja, a trajectória profissional das educadoras nas diferentes equipas de trabalho, favoreceu a transformação das suas identidades, levada a cabo a partir dos mundos construídos pelas mesmas e pela apropriação das práticas sociais específicas desenvolvidas ao longo do seu trabalho.

Assim, entende-se que a socialização assume o papel fundamental no que respeita aos modos de integração num determinado contexto, tendo em consideração um espaço e tempo determinados, e pressupõe a partilha de uma linguagem específica. Esta integração e partilha são, juntamente com a acção do próprio sujeito, de cariz dinâmico e estabelecem-se a partir de representações vividas que envolvem as respectivas identidades sociais.

7. Dinâmicas de trabalho

Este ponto tem como propósito apresentar as actividades que decorreram ao longo do estágio e junto das quais, directa ou indirectamente, estive presente e contribui para a sua realização.

Pretende, primeiramente, esclarecer os conceitos de educação formal, educação não-formal e educação informal e de seguida, destacar metodologias e dinâmicas de trabalho desempenhadas pelas profissionais da equipa CDIJ Oriental, de maneira a compreender como é que estes momentos se relacionam com as respectivas modalidades educativas.

7.1 Educação como um processo lato: Modalidades Não Formais e Informais

Quando falamos em Educação, na maioria das vezes, o pensamento remete-nos para a escola. Mas, não é apenas a escola que educa os indivíduos. São também as próprias sociedades, em função de uma ideia ou concepção de ser humano e de cultura, no quadro de contextos não formais e informais.

Tal como afirma Kant (2004), *“o homem só se pode tornar homem através da educação”* (Canário, 2006, p.210). Por esta razão, o termo educação apresenta-se como um processo abrangente que engloba diferentes modalidades educativas, que tanto podem ser desenvolvidas em contexto sala de aula, como no decorrer do quotidiano no seio de uma sociedade.

As diferentes modalidades educativas acima referidas correspondem à seguinte trilogia: educação formal, educação não formal e educação informal.

No que diz respeito à educação formal, depreende-se a hegemonia do projecto de escolarização que marca a época da Modernidade e caracteriza-se pela participação do professor e do aluno, desenvolvida num tempo, num espaço e numa instituição própria (escola), tendo como objectivos o ensino e a aprendizagem de conteúdos sistematizados (Gohn, 2006 in Bruno, 2014, p.13).

Referente à modalidade de educação não formal, segundo o autor Canário (2006, p.2), *“(...) a visibilidade dos processos educativos não formais ocorre e afirmou-se progressivamente, a partir da segunda metade do século XX e corresponde a um*

fenómeno que nasce do interior de um campo emergente de práticas educativas orientadas para públicos adultos”.

Nesta linha de pensamento, a educação não formal consiste na aprendizagem de conteúdos que não são ensinados, isto é, que não seguem os requisitos do modelo escolar. Tendo em conta o que foi referido anteriormente, está subjacente a ideia de que se aprende com e através da experiência e que não é necessário nem sensato pretender ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem, sendo as experiências o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens (Canário, 2006).

As principais características da educação não formal assentam em três pontos teóricos importantes: o primeiro consiste numa importância epistemológica da experiência; o segundo consiste em definir as situações educativas pelos seus efeitos e não pela sua intencionalidade; o terceiro corresponde à compreensão do processo de aprendizagem e a uma concepção larga e permanente de socialização. Deste modo, a criação de espaços de inclusão, de partilha, de cidadania, de participação e cooperação permitem o desenvolvimento e colaboração entre os indivíduos de forma a aprenderem entre si.

Na modalidade da educação informal, encontra-se patente o processo de construção do saber a partir das redes familiares e pessoais ou nos meios de comunicação, no qual não existe especificidade e limitações do espaço educativo. Traduz-se pelas relações, pelos comportamentos, pelas vontades inerentes das experiências quotidianas sem qualquer organização ou intencionalidade (Gohn, 2006 in Bruno, 2014, p.14).

A educação não formal e informal face à sua relação com a educação escolar encontram-se presentes nas definições de estratégias e nas orientações pedagógicas que são defendidas. Sendo modalidades educativas complementares, deve-se entendê-las

“(...) num continuum educativo que cobre todo o ciclo vital, integram-se e articulam-se processos formais (cujo protótipo é o ensino dispensado na escola), processos não formais (marcados pela flexibilidade de horários, programas e locais, em regra de carácter voluntário, sem preocupações de certificação e pensados à medida de públicos e situações singulares) e processos informais (correspondentes a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizada ou estruturadas)” (Canário, 2006, p. 3).

Como se depreende na matriz tri-dimensional de análise do processo educativo existe um cruzamento das práticas educativas. Tanto a educação formal recorre a abordagens não formais e informais, como a educação não formal utiliza meios formais.

Deste modo, o que deve estar em causa para a percepção e distinção destas diferentes práticas educativas são *“os modos predominantes de aprendizagem pois na prática a educação informal, não formal ou formal, devem ser vistas como modos predominantes de aprendizagem em vez de entidades distintas e compartimentadas”* (La Belle, 1982, p.162 in Bruno, 2014, p.17).

Na tentativa de clarificar esta linha contínua tridimensional (educação formal, educação não formal e educação informal) e, citando Rogers (2005 cit. Bruno, 2014, p.19), utilizar-se-á dois critérios a fim de organizar a diversidade existente entre estas práticas educativas, nomeadamente, *“promoção da contextualização educativa”* e *“clarificação das fronteiras do conceito de educação”*.

Obtém-se assim num extremo do *continuum*, o mais descontextualizado, a educação formal e no extremo oposto, o surgimento da palavra aprendizagens que substitui o termo educação. Aprendizagens estas referentes aos acontecimentos do quotidiano.

Desta forma, salientando um contínuo entre descontextualização e contextualização pelo qual os processos educativos são demarcados, encontram-se três conceitos fundamentais: educação formal - *“compreende o ensino formal regular marcado por um forte grau de standardização”*; escola flexível - *“desenvolvimento da educação formal, permite a legitimação institucional da educação não formal”*; e a educação participativa - *“processo altamente participado e adaptado às necessidades de um grupo de participantes específicos”* (Bruno, 2014, pp.19-20).

Assim, a contextualização das práticas educativas reflecte o modo de descodificar o entendimento do formal e não formal, uma vez que se torna visível a forma como as práticas educativas são adaptadas aos sujeitos implicados e aos contextos quotidianos dos mesmos.

7.2 Actividades em contexto de trabalho

7.2.1 Grupo dos Aventureiros

Os “Aventureiros” representa um grupo de jovens que integra idades entre os 12 e os 15 anos de idade. São jovens que residem na comunidade da antiga zona J, actual Bairro do Condado onde o *Projecto Rua* detinha uma equipa nomeada para desempenhar as suas funções no CDIJ Oriental, respectivamente localizado no Bairro do Condado.

Estes jovens deslocavam-se duas vezes por semana entre as 15h30m e as 17h ao espaço do IAC. Este espaço intitulava-se um Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil Oriental que tinha como finalidade acompanhar crianças/jovens através do desenvolvimento de actividades lúdico-pedagógicas diversas que pretendiam fomentar competências comportamentais e sociais.

A maior parte dos elementos do grupo já se conhecia há alguns anos, bem como convivia diariamente nos mesmos espaços escolares. Embora, existissem alguns que iam sendo integrados a partir dos casos de sinalizações recebidas, por parte dos parceiros a que estão associados (escolas da comunidade, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, entre outros).

As actividades estruturadas e desenvolvidas no âmbito dos “Aventureiros” eram da responsabilidade de duas educadoras que semanalmente organizavam por temáticas as dinâmicas a desenvolver nos dias de funcionamento do referido grupo, com base num programa de treino de competências (PTC) já previamente elaborado. Estas dinâmicas detinham, na sua maioria, o foco no desenvolvimento de competências, mas também eram feitos ajustes que tinham em conta a celebração de dias/épocas festivas, bem como o aparecimento de situações-problema que fossem necessárias alertar a favor dos jovens.

De maneira a elucidar melhor o que se passava durante estas tardes e respectivas actividades, apresentarei três exemplos representantes das mesmas.

Como primeiro exemplo destaco o Dia Mundial dos Correios – CTT (Correios, Telégrafos e Telefones), 9 de Outubro, dia em que se comemora e que se destaca a enorme relevância que os serviços postais representam devido à sua prestabilidade nos vários sectores da vida humana.

Neste dia, a educadora responsável tratou de realçar a importância da correspondência e da comunicação através da construção de um marco de correio com

materiais recicláveis. Esta construção serviu para que cada um dos jovens escrevesse uma ou mais cartas para um amigo e/ou profissional do CDIJ Oriental e, de seguida, colocasse essa carta no correio para que pudesse chegar ao seu destinatário.

Este exercício serviu para que os jovens partilhassem sentimentos, emoções e até revelações de amizade. Também potencializou a escrita manual, uma vez que os jovens em questão são de uma geração adepta das novas tecnologias de informação e comunicação e da respectiva escrita digital. Traduziu-se, ainda, por um dia que incrementou o desenvolvimento de competências relacionais.

O segundo exemplo que passo a relatar tem a ver com a dinamização da história que foi contada e partilhada pelas educadoras, história esta que se denominava “O Elmer” e caracterizava o conceito de diferença como um aspecto positivo a ser valorizado.

A ideia da história derivou da preocupação que um professor de uma das jovens partilhou com a educadora responsável pela mediação e avaliação escolar dos jovens que a equipa CDIJ Oriental acompanhava. O professor alertou para o facto da jovem em questão trocar, juntamente com outras colegas, de um colega que apresentava uma deficiência física. Foi pedido então à educadora, caso fosse possível, que esta conversasse com a jovem sobre o assunto.

Esta informação foi partilhada com as colegas de equipa, que, em conjunto, decidiram abordar este assunto com todo o grupo de “Aventureiros”. Tomada esta decisão, as educadoras responsáveis reuniram-se para pensar como é que iriam apresentar a história nomeada e, em simultâneo, transmitir a mensagem pretendida.

De modo a colocar em prática o que tinha sido acordado, as educadoras decidiram que utilizariam a história em suporte *PowerPoint*, uma vez que já tinham acesso a este nesse formato. Esta opção não só facilitava o trabalho, mas também tornava mais apelativa a tarefa de contar a história, derivado ao recurso de imagens, som e texto.

Neste sentido, as educadoras, juntamente com o meu apoio, começaram por verificar como é que se encontrava estruturada a história, de modo a definirem como é que iriam apresentá-la e, após a revisão, decidiram que cada uma de nós iria ler em voz alta um *slide* até o término da história.

Posto isto, estabeleceu-se quais as actividades a realizar depois da leitura. As educadoras definiram algumas questões de reflexão para colocar no final da história, como, por exemplo, *O que é que compreenderam da história?; Como é que o Elmer se sentia?; Como é que os outros elefantes viam o Elmer?; Não existe já diferença, em*

cada um de nós?. Depois do debate reflexivo, as educadoras decidiram criar dois momentos em que iriam ser distribuídos papéis e canetas para que cada um dos jovens escrevesse uma frase com a mão com a qual não estavam acostumados a escrever e outra frase escrita com a boca, sem qualquer auxílio das mãos para endireitar a caneta ou papel.

Ao criarem estas duas dinâmicas, as educadoras conversavam entre si acerca do que estas actividades poderiam despertar no entendimento dos jovens, nomeadamente, a dificuldade sentida e até o ar ridículo com qual ficavam, o que talvez proporcionasse a mensagem pretendida: o facto de sermos diferentes não implicava serem discriminados.

Para concluir a actividade e respectiva temática, uma das educadoras sugeriu que podiam imprimir em A3 a figura do “Elmer” e colar em papel cenário para que no final os jovens, em conjunto, pintassem e decorassem com frases alusivas à diferença e à importância da tolerância e do respeito pelo que é diferente (ver anexo XIII (e)).

Posto isto, cada uma das educadoras encarregou-se de determinada tarefa, de maneira a preparar os materiais, por um lado, o suporte informático e, por outro, a parte do trabalho manual.

Como terceiro e último exemplo, descrevo a prática desportiva que neste caso foi “*A Capoeira*”. Esta era uma actividade que decorria todas as primeiras quartas-feiras do mês, a fim de fomentar nos jovens a vontade de praticar desporto, bem como ter controlo nas suas acções.

A Federação Portuguesa de Capoeira (FPC) esteve a divulgar a sua prática desportiva junto de várias associações e nesta divulgação contactou também o IAC para expressar a sua disponibilidade com a oferta de um professor e de uma hora de capoeira aos jovens acompanhados pelo IAC. O convite foi aceite pelas chefias responsáveis do *Projecto Rua* e, de seguida foi participado, em reunião de equipa, pela coordenadora do CDIJ Oriental que iriam ser praticadas aulas de capoeira no espaço do Bairro do Condado. Esta partilha foi recebida com agrado por parte de todos os elementos de equipa e, em conjunto foi estipulado qual o melhor dia para iniciar esta prática e receber o professor no espaço do Bairro do Condado, para que a coordenadora pudesse agendar com FPC.

Neste seguimento, as educadoras tiveram a preocupação de comunicar e de explicar aos jovens que iriam receber uma visita de um professor de capoeira, de modo a estabelecerem contacto com uma nova realidade desportiva.

O *feedback* dos jovens face à novidade dada não foi o mais entusiasta. Como tal, as educadoras tiveram que ter o cuidado de conversar um pouco mais sobre o assunto demonstrando que ia ser um momento divertido que nunca tinham experimentado e que estavam a ter a oportunidade que muitos não tinham e gostariam de ter.

A aula de capoeira era assim dinamizada numa das salas do espaço do CDIJ Oriental, na qual antes do professor chegar as educadoras responsáveis pelo grupo dos “Aventureiros” tratavam de retirar as cadeiras e montar a aparelhagem, uma vez que a aula era dada ao ritmo das músicas levadas pelo próprio professor.

No momento da capoeira, apesar de não ser dinamizado pelas profissionais, estas encontravam-se presentes durante todo o tempo dedicado a esta prática, de forma a auxiliar o professor a manter a ordem, quando as atitudes e os comportamentos dos jovens se tornavam mais excessivos. Nesta questão dos comportamentos, também existia timidez por parte dos jovens e a recusa de realizar os exercícios e, neste sentido, uma das educadoras nas primeiras aulas também participou com o propósito de motivar e motivar os jovens mais inibidos.

Este era um momento de convívio; de interacção com o outro; de utilização do próprio espaço; de exposição do jovem com tudo o que o envolve; e de superação de desafios (ver anexo XIII (d)).

Breve Reflexão

Através da descrição, compreende-se que o grupo de “Aventureiros” correspondia, assim, na sua maioritária intervenção a um espaço de partilha, de convivência entre os jovens e as educadoras responsáveis com base numa lógica de educação não formal e informal. Esta lógica era verificável através das actividades que eram realizadas com os jovens, sendo estas muitas das vezes de carácter lúdico, nomeadamente, peças de teatro, *roleplay*, construção de trabalhos manuais de acordo com um tema e entre outros jogos aplicados em casos de momentos de maior descontração.

A informalidade exercida durante as actividades lúdico-pedagógicas tinha como finalidade estabelecer relação com os jovens, mas sobretudo captar a atenção dos jovens junto de assuntos de responsabilidade social e também individual ligados às atitudes, aos modos de ser e de viver e as suas respectivas consequências. Desta maneira, as actividades tinham como fundamento a partilha de bons exemplos, valores para a

promoção de um crescimento saudável nos diferentes níveis – cognitivos, comportamentais e sociais.

A educação não formal assenta, sobretudo, no modo como as actividades são desenvolvidas incorporando características inerentes da mesma, nomeadamente, a importância da aprendizagem através da experiência; a definição de situações educativas pelos seus efeitos e não pela sua intencionalidade; e, a compreensão do processo de aprendizagem perante uma concepção larga e permanente de socialização.

Relativamente à educação informal observa-se que a sua presença é marcada, tal como afirma Gohn (2006), pelas relações, pelos comportamentos, pelas vontades inerentes das experiências quotidianas. Construindo o saber a partir das interações e das ligações estabelecidas com pessoas envolventes ao espaço em que os jovens se encontram.

7.2.2 Sessões de Tráfico de Seres Humanos (TSH)

A concretização das sessões de tráfico de seres humanos tiveram em conta a parceria entre o IAC e o Projecto Transnacional *European Cross-Actors Exchange Platform for Trafficked Children on Methodology Building for Prevention and Sustainable Inclusion – CATCH&SUSTAIN*.

Como objectivos, este projecto visava melhorar o conhecimento acerca de crianças em risco de tráfico; formar os profissionais envolvidos no projecto acerca da temática; criar, aplicar e testar um programa de prevenção de tráfico de crianças direccionado para profissionais e crianças em risco de TSH; fortalecer a cooperação entre as organizações da sociedade civil, forças policiais e serviços do sistema de protecção de crianças para a prevenção e intervenção no âmbito do TSH.

O desenvolvimento deste projecto decorreu não só em Portugal, como também em vários países da Europa – Itália, Reino Unido, Malta, Grécia, Eslováquia, Polónia, Luxemburgo.

A estrutura do projecto teve por base seis fases principais, sendo estas a fase 0: coordenação e gestão do projecto; fase 1: contextualização da problemática e formação de técnicos; fase 2: promoção do trabalho em rede e criação do manual de formação; fase 3: implementação da formação a interventores sociais e crianças; fase 4: finalização do manual de formação; e fase 5: disseminação a nível nacional e internacional.

As sessões de TSH, correspondentes à fase três, as quais foram desenvolvidas no espaço CDIJ Oriental e foram constituídas por um conjunto de módulos de oito sessões

que aconteceram duas vezes por semana, respectivamente, quarta-feira das 18h às 20h e sábados das 10h às 12h. Tiveram início na primeira semana de Outubro e o seu término aconteceu no final da segunda semana do mesmo mês (ver anexo X).

Destinavam-se aos jovens do grupo “Aventureiros” com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos de idade, sendo asseguradas por dois educadores da equipa *Projecto Rua*.

O programa das sessões foi previamente planificado pelos responsáveis deste projecto e pelos profissionais destacados do IAC, no qual já se encontravam estabelecidos para cada sessão os temas a abordar, o modo de desempenhar as actividades e quais os recursos e os materiais a utilizar.

Posteriormente à formação fornecida a todos profissionais do *Projecto Rua* (fase1), foram nomeados em reunião de equipa, em colaboração com as coordenadoras de cada equipa, dois educadores da equipa CDIJ Oriental e outros dois colegas da equipa CDIJ Centro. Mediante a delegação de funções e devido ao agendamento das actividades, os profissionais de cada uma das equipas reuniram-se em pares para uma preparação antecipada das sessões de TSH, a fim de lerem e interpretarem o plano de actividades, compreenderem o modo de execução das respectivas actividades, partilharem ideias e definirem o modo de apresentação das actividades e dividirem funções a desempenhar, por cada um.

Nos dias em que as sessões se concretizaram, os profissionais chegavam atempadamente para organizarem a sala e prepararem os materiais que iam utilizar. Também nas primeiras sessões, os educadores ligavam, na respectiva manhã ou tarde da sessão, aos jovens de forma a relembrar que era dia da sessão, de a que estes não chegassem atrasados.

Estas sessões eram constituídas por três momentos específicos. O momento inicial que incluía uma actividade quebra-gelo e em seguida a introdução do tema que se ia abordar. O momento de desenvolvimento integrava a explicação e compreensão dos conteúdos em análise sempre com o estabelecimento de uma dinâmica que permitisse aos jovens reflectir e participar face ao tema em questão, de uma forma dinâmica (ex.: verdadeiro ou falso com avançar e recuar perante uma corda no chão; divisão de grupos e debate de ideias; reproduzir grelha de investigação; visualização de pequenos filmes, entre outros). O momento final reunia, com a participação dos jovens e dos educadores, as ideias-chave da sessão e terminava com um pequeno questionário de avaliação com

questões de escolha múltipla, com a finalidade de recolher informações relativamente ao desempenho da sessão, dos conteúdos apresentados, das dinâmicas implicadas. Este questionário continha ainda uma alínea de resposta aberta para que os jovens pudessem expressar o que poderia ser melhor, o que mais e menos gostaram e fazer outras observações da sua livre autoria sobre a sessão presenciada, ou seja, cada jovem colaborava com a avaliação da sessão (ver anexo XIII (g)).

Breve Reflexão

Perante a interpretação desta actividade podemos encará-la como um programa de sessões de formação que se enquadrava no hibridismo contextual da educação formal e da educação não formal.

No que remete para a educação formal, esta é visível num modelo, tal como refere Gohn (2006 cit. Bruno, 2014, p.13), de *“participação do professor e do aluno, desenvolvida num tempo, num espaço e numa instituição própria (escola), tendo como objectivos o ensino e a aprendizagem de conteúdos sistematizados”*. Mas, no caso em questão, em vez de ser um professor-aluno eram educadores-jovens aprendentes e a instituição não se intitulava como escola, mas sim como um centro de desenvolvimento e inclusão juvenil.

Estas sessões incorporaram, deste modo, uma educação formal visto que foram concebidas com um propósito previamente definido e orientado por objectivos gerais, objectivos específicos, conteúdos, duração, local, público-alvo e aprendizagens resultantes. Prevalencia, assim, a isenção de colaboração voluntária por parte dos seus participantes, neste caso os jovens.

Quanto à educação não formal, esta é vista como *“aquela que se aprende no mundo da vida, via processos de partilha de experiências, principalmente em acções colectivas quotidianas”* (Gohn, 2006, p.28 in Bruno, 2014, pp.12-13). Tal como aconteceram nas sessões de TSH, nas quais os exercícios de reflexão dos temas, muitas vezes, eram acompanhados por histórias que os jovens já conheciam ou que associavam a acontecimentos entre amigos e/ou por vezes com eles próprios, registando-se, assim a valorização da experiência e da partilha dos acontecimentos quotidianos.

Compreende-se, desta forma, que estas sessões representaram o *“continuum educativo”* mencionado por Canário (2013), onde os processos educativos formais e

não formais se articularam e envolveram o mesmo espaço, tornando-se assim formas e práticas complementares.

7.2.3 Sessões Lúdico-pedagógicas sobre os Direitos e Deveres da Criança

As sessões lúdico-pedagógicas desenvolvidas sobre os direitos e deveres da Criança eram um dos objectivos a realizar face ao plano de actividades da equipa CDIJ Oriental. O foco principal destas sessões recaía sobre a prevenção de comportamentos de risco, em contexto escola, sensibilizando as crianças para os seus direitos e deveres.

As sessões foram desenvolvidas na escola local de 1.º ciclo, Bairro do Condado, na qual em cada período escolar foram colocadas em prática sessões com diferentes temáticas por todas as turmas da escola. Deste modo, a temática apresentada e analisada no primeiro período foram as emoções; no segundo período foram destacados os comportamentos; e no terceiro período foi realçado o direito a brincar (ver anexo XIII f)).

Estas sessões foram protagonizadas por duas educadoras da equipa CDIJ Oriental e levadas a cabo mediante o agendamento que era feito no início do ano lectivo com os professores de cada turma.

A planificação de cada uma das sessões foi realizada pelas diferentes educadoras do *Projecto Rua*, uma vez que, para além da equipa CDIJ Oriental, também existe a equipa do Aprender na Rua, sediada no mesmo espaço em Chelas que reproduzia as mesmas sessões, mas numa comunidade escolar diferente (Bairro Alfredo Bem Saúde).

Desta maneira, a preparação de materiais, bem como a estruturação de cada sessão era feita em parceria, onde a coordenadora de cada equipa destacava um elemento para que em conjunto organizassem a sessão pretendida. Esta preparação, embora fosse dinamizada, em específico, pelas duas educadoras, também era participada pelos restantes elementos de equipa que, por sua vez, sugeriam e emitiam opiniões acerca das ideias transmitidas pelas responsáveis da preparação da respectiva sessão.

Posteriormente à elaboração da sessão, cada uma das educadoras responsáveis apresentava a sessão a dinamizar à sua coordenadora e restante equipa, de modo a obter *feedback* positivo e também proceder aos devidos ajustes, caso fosse necessário. Esta apresentação servia não só para demonstrar o que iria ser realizado, mas também para que todos os elementos de equipa fossem conhecedores da estrutura e dos conteúdos a abordar. Isto porque apesar de existirem educadores específicos para a dinamização das

sessões, qualquer um dos elementos podia vir a ser chamado para fazer a vez do educador responsável, derivado a imprevistos quer profissionais, quer pessoais.

As primeiras sessões temáticas dinamizadas decorreram na biblioteca da escola e a terceira sessão temática ocorreu nas salas de aula de cada turma. Para cada sessão foram desenvolvidos materiais diferentes e alusivos ao tema, os quais as educadoras durante a semana preparavam, uma vez que já tinham as sessões calendarizadas com a directora da escola e com os respectivos professores, conseguindo assim organizar o seu trabalho mediante a planificação semanal proposta.

A estrutura das sessões, mesmo com temáticas diferentes, era reproduzida de igual modo. Estas eram constituídas por cinco momentos estruturantes, apresentados nos parágrafos seguintes.

O *Quebra-gelo*: na chegada à biblioteca ou à sala de aula, as crianças eram imediatamente conduzidas para a realização de uma dinâmica que servia para que estas se descontraíssem e adoptassem uma postura integradora do espaço. A dinâmica era sempre alusiva à temática que ia ser abordada.

O *Exercício-reflexão*: as crianças eram dispostas em círculo juntamente com uma das educadoras. Enquanto que uma educadora tinha consigo elementos materiais correspondentes à acção que se pretendia desenvolver, de maneira a apoiar as crianças na realização da actividade, a outra educadora estava sentada a explicar o que se pretendia realizar.

A *Figuração*: as crianças assistiam à narração de uma história, por parte de uma das educadoras, na qual eram compilados os temas reflectidos no momento anterior, transmitindo-se a mensagem abordada de uma forma descontraída e interactiva, uma vez que muitas das vezes as crianças iam participando e colocando perguntas durante e no fim da narrativa.

O *Trabalho manual*: em cada sessão temática, as crianças concretizavam um trabalho manual que lhes permitia deixar bem presente o que tinham estado a aprender, bem como guardar uma recordação da prática desenvolvida. Neste momento, as educadoras permitiam uma maior liberdade por parte das crianças, explicando apenas o que era suposto estas fazerem.

O último momento, a *Avaliação*: as crianças registavam uma cruz, na folha que uma das educadoras fazia circular, numa das três opções *Não Gostei*; *Gostei Pouco*; *Gostei Muito*. Estas opções eram ilustradas cuidadosamente com imagens de nuvens e sóis correspondentes às frases. Também era dado um questionário de satisfação ao

professor que as acompanhava, de forma a avaliar o desempenho, as actividades e a temática daquela sessão, contendo no final a opção de resposta aberta para evidenciar qualquer outro tipo de observação.

Breve Reflexão

Estas sessões abordavam temáticas bastante pertinentes para o crescimento pessoal e interpessoal de cada uma das crianças, visto que muitas delas nem sempre conheciam os melhores exemplos no seu seio familiar ou residencial. Tais exemplos eram denotados ao longo da sessão, quando eram detectados comportamentos e/ou ideias partilhadas pelas próprias crianças que nem sempre eram as mais adequadas relativamente ao viver e crescer em sociedade. Por exemplo, bater no colega quando estamos zangados com outro assunto; não partilhar os brinquedos; excluir colegas de turma nas brincadeiras de recreio; ser aceitável que um adulto bata com violência numa criança; entre muitos outros.

Neste sentido, estas sessões não eram criadas somente para proporcionar momentos de aprendizagem, mas também eram favoráveis ao trabalho desenvolvido pelas educadoras do IAC, o que envolvia conhecer e estabelecer um contacto próximo dos contextos vividos por aquelas crianças, de modo a detectar sinais que transmitissem um “alerta”, ou seja, que indicassem que a intervenção da equipa CDIJ Oriental deveria estar atenta e, caso fosse necessário, averiguar determinada situação.

A relação estabelecida por parte das educadoras quer com os professores, quer com as crianças era notavelmente de proximidade, de respeito e de amizade. Os professores espelhavam as sessões e a presença das educadoras como um equilíbrio e um certo “respirar fundo” junto do trabalho que desenvolviam, pois nem sempre a componente social e relacional conseguia ser abordada devido à sobrecarga dos conteúdos programáticos a leccionar.

Assim, compreende-se que estas sessões eram dinamizadas de uma forma lúdico-pedagógica e que a educação não formal era a modalidade educativa fortemente presente no decorrer da actividade, uma vez que o processo educativo construía-se através das interações entre os alunos e as educadoras e entre pares. O foco central da actividade constituía-se num espaço flexível de participação e de partilha de assuntos exteriores que incidiam sobre situações identificativas da vivência da própria criança, onde a importância recaía não na intencionalidade de reproduzir conhecimentos, mas sim no fomento de interações e de experiências com o outro e com o meio envolvente.

7.2.4 Workshops / Conferências

O *workshop* e a conferência presenciados abordaram igualmente temáticas relacionadas com o trabalho que era desenvolvido pelo *Projecto Rua*, sendo estas, “*Evolução do Conceito Família*” (*workshop* organizado e desenvolvido no âmbito da Comissão Social de Freguesia de Marvila) e “*Os Direitos da Criança Prioridade Para Quando?*” (conferência organizada pelo IAC para sinalizar o 25.º Aniversário da Convenção sobre os Direitos da Criança).

O *workshop* - “*Evolução do Conceito Família*” (ver anexo XI) - contou com a participação de inúmeros profissionais ligados às áreas sociais e humanas - psicólogos, assistentes sociais, educadores sociais, educadores de infância - e proporcionou oportunidades de conhecimento, esclarecimento, partilha acerca de assuntos como a distinção e evolução do conceito de família; as diferentes variáveis integradoras do seio familiar; o modo como se deve estabelecer o contacto com as famílias, tendo em conta o foco na criança; e os direitos e deveres subjacentes à família.

Neste *workshop* existiram momentos de exposição, mas também existiu um tempo de exercício-reflexão, a partir da divisão de grupos que, em conjunto, procederam à actividade que lhes tinha sido proposta. Esta actividade implicava desenhar uma situação-problema no seio familiar, da qual se retirava três aspectos positivos e negativos a nível emocional, por parte da criança e identificar uma preocupação das famílias com as suas crianças, enumerando três respectivas sugestões de solução.

A conferência - “*Os Direitos da Criança Prioridade Para Quando?*” - contou, maioritariamente, com a participação dos profissionais dos vários sectores do IAC, inclusivé, a equipa do *Projecto de Rua*, mas também registou participantes e oradores de outras entidades. Decorreu durante dois dias consecutivos e teve como finalidade dar a conhecer iniciativas, acções e inovações no que respeita a defesa e promoção dos direitos da criança.

Nesta conferência discutiram-se temas com uma forte tónica na realidade da intervenção social do trabalho das equipas do *Projecto Rua* e, apesar de não ter incluído nenhum momento prático e dinâmico, não deixou de dar a possibilidade aos participantes de colocarem questões e/ou debaterem algum assunto de interesse.

Breve Reflexão

Ambos os acontecimentos (*workshop* e conferência) complementaram as três modalidades educativas: formal, não formal e informal. Estes eventos assentaram numa estrutura previamente organizada por conteúdos, duração, local, destinatários – educação formal; basearam-se na construção de práticas colectivas e de participação voluntária, que permitiram transmissão de saberes inerentes aos interesses de cada um dos participantes – educação não formal; e, por último, ocorreram processos de partilha de saberes a partir dos momentos de socialização durante as palestras e os *coffee-breaks* existentes – educação informal (Gohn, 2006 in Bruno, 2014).

A participação nestes momentos “fora do campo de trabalho” permitiram aos profissionais da equipa CDIJ Oriental estar em contacto com outros profissionais e até mesmo especialistas que a partir das suas perspectivas, dos seus conhecimentos estimulam a escuta-activa e, em determinados casos, o interesse maior de ver o tema transmitido mais aprofundado.

Estes momentos constituíram-se como potenciais espaços de saber, de reflexão e de transformação no que diz respeito ao modo de actuar, neste caso, dos educadores em questão. Possibilitando assim o questionamento, o esclarecimento e a detenção de novas fontes de conhecimento e de ferramentas que podem vir a ser aplicadas nos casos diários que a equipa CDIJ Oriental acompanha.

8. Considerações Finais

A produção do presente relatório e a realização do estágio permitiu-me o contacto com uma nova realidade, a do mercado de trabalho, por um lado, e, por outro, a de uma instituição que trabalha com crianças e jovens em situação de desfavorecimento social. Possibilitou-me por isso uma maior compreensão relativamente às temáticas centrais abordadas nas unidades curriculares leccionadas, quer ao nível da licenciatura, quer ao nível do mestrado. Estas eram temáticas, entre outras, que incidiam sobre a educação não-formal e informal; formação por via da experiência e dos contextos de vida; e educação de adultos numa perspectiva de educação permanente, isto é, de saberes diversos que se constroem e reconstroem ao longo de toda a vida e na qual o quotidiano e as diferentes dimensões sociais e pessoais inerentes ao sujeito são potenciais fontes de aprendizagens.

O contacto semanal estabelecido com a equipa CDIJ Oriental promoveu a oportunidade de constatar, em parte, como funciona uma organização não-governamental, bem como as suas actividades principais em *prol* de uma sociedade mais justa e solidária. Também promoveu a oportunidade de analisar as práticas concretizadas pelas profissionais, aplicadas, maioritariamente, em situações de terreno, os desafios e as dificuldades que estes enfrentavam na procura de maior justiça e solidariedade.

As profissionais com os quais convivi e com as quais reuni as suas histórias de vida, em contexto de trabalho, através das entrevistas realizadas, proporcionaram-me perspectivas únicas no que respeita à autoformação em trajectórias profissionais já longa para algumas.

O percurso de trabalho dessas educadoras, apesar de ter sido desenvolvido na mesma instituição, no IAC, foi construído ao longo de várias e distintas etapas profissionais que corresponderam aos momentos de mudança de equipa e de respectivas funções. Estes momentos reuniram não só mudanças de intervenção de equipas, como também inúmeras vivências, ambientes e relações. Neste sentido, foi evidente o impacto de transformações ocorridas no próprio trabalho e de incidentes críticos para as aprendizagens realizadas e para a construção da identidade destas profissionais.

Desta maneira e, com base em Josso (2002), a formação assenta num processo de mudança, de aprendizagem e de construção do eu, numa perspectiva contínua da vida e

da globalidade de cada pessoa. A formação como processo de mudança salienta a influência dos actos socio-individuais e sociocolectivos, ou seja, são realçados os quotidianos sociais, os ritmos estabelecidos por cada indivíduo e a dialéctica ajustada e adoptada nos espaços de vida. Isto promove um confronto constante entre o próprio indivíduo, a sua realidade e a realidade de outros, o que leva, consequentemente, a que cada um desempenhe um papel activo relativamente à integração e à construção de símbolos relativos aos vários contextos de vida, neste caso específico, de trabalho.

Como processo de aprendizagem, a formação parte do pressuposto de que cada sujeito é detentor da sua singularidade. Esta singularidade é atravessada por diversos contextos pessoais, profissionais e sociais que, revestidos de significado pelo próprio sujeito, permitem edificar um conjunto de conhecimentos, competências e saberes de vários níveis. Desta forma, a formação remete-nos para uma frequente renovação de aquisições, por parte do sujeito, mediante a importância dada às suas vivências (Canário, 2013, p.105-108).

No que respeita a formação como construção do eu, assume-se que o acto formativo conserva em si as dinâmicas estabelecidas pelo indivíduo e o meio que o envolve e, nesta lógica de dialéctica entre o eu, o mundo e os outros, complementam-se actividades, sentidos, representações no decorrer da vida que levam às transformações de identidade de cada um. Estes factores sucedem-se num espaço e tempo representado pelo “aqui e agora”, isto é, estão sempre a acontecer mutações no interior do indivíduo, combinadas nessa relação entre interior/exterior (Cavaco, 2009).

Nesta linha de ideias, a formação ou o acto de se formar compreende uma visão holística, na qual não se exclui quaisquer contextos. Na formação, encontra-se frequentemente um acto reflexivo, uma tomada de consciência, por parte de cada pessoa. Daqui se entende que a formação abarca as experiências e os contextos designados não formais e informais a favor do desenvolvimento e do fortalecimento do ser humano.

Deste modo, a formação por via da experiência insere-se nos mais variados ambientes e redes inter e intrapessoais em que o sujeito se encontra (familiares, profissionais, sociais) e, como afirma Josso (2002, p.31), “*as experiências contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida*”. Ou seja, não se tem minuciosamente em consideração todos os aspectos ligados aos acontecimentos da vida, mas sim aqueles em que realmente o sujeito

atribuiu significado e conseguiu extrair aprendizagens. Neste sentido, as aprendizagens provêm de uma dita “desordem” da vida e durante esta são bastante diversificadas. Estas aprendizagens podem ser de ordem psicossomática; instrumentais e relacionais; e reflexivas. São reflectidas na tal desordem, devido ao facto do indivíduo compreender em si uma procura constante de bem-estar e um desejo de concretização das suas expectativas e dos seus projectos futuros (Josso, 2002).

A partir do trabalho realizado, com base nas dinâmicas observadas em estágio e com a análise das entrevistas, as educadoras da equipa CDIJ Oriental demonstraram que o modo como estas se formaram e aprenderam o seu trabalho assentou essencialmente na experiência que durante o seu percurso profissional foram adquirindo. Esta afirmação de que, fundamentalmente, foi por via experiencial que as educadoras se formaram, parte do princípio de que *“as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, à priori ou a posteriori, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se”* (Josso, 2002, p.178). Tal como se observou pelos relatos, foram mencionadas aprendizagens que partiram de situações de trabalho passadas e que, ao serem apreendidas, mais tarde foram colocadas em prática.

Com tudo isto, o estágio desenvolvido teve como objectivo principal conhecer as aprendizagens realizadas pelas educadoras entrevistadas por via experiencial, como também teve a finalidade de me proporcionar momentos de contacto com eventuais situações profissionais futuras, como por exemplo, a planificação e dinamização de sessões não-formais; a adequação de actividades mediante os interesses e as expectativas dos grupos com os quais trabalhavam; o saber agir e enfrentar diversas situações do dia-a-dia que muitas das vezes exigiam um “plano B”, devido aos imprevistos; e comunicar de forma expressiva, através de um discurso envolvente e entusiasta que despertasse a atenção e a participação das crianças e jovens de maios socialmente desfavorecidos.

Ao longo do estágio, perante as situações descritas neste relatório e após uma integração inicial na equipa de educadoras e com as crianças/jovens que estas acompanhavam, consegui emitir algumas sugestões relativamente ao modo de fazer certas actividades, assegurar a concretização de actividades lúdico-pedagógicas e de treino de competências com o grupo de “Aventureiros”. Estas sugestões permitiram apoiar a organização de diferentes momentos, como por exemplo, as rodas de conversa,

a reflexão de temáticas não aprofundadas e o contacto com a *biodança* (ver anexo XII e XIII (c)). Também proporcionei apoio junto das educadoras na gestão e no cumprimento de tarefas, bem como em questões técnicas, ligadas à utilização do equipamento informático, quando necessário.

A minha presença durante os meses de estágio no IAC foi sempre acolhida com simpatia e receptividade nos mais diversos assuntos pelos quais a equipa CDIJ Oriental era responsável. Apesar da facilidade de integração na equipa de profissionais e até com no ambiente de trabalho de colaboradores do IAC, senti certas dificuldades, nomeadamente o entendimento aprofundado do trabalho realizado pelas educadoras, uma vez que consistia numa equipa de cinco elementos onde cada uma desempenhava tarefas múltiplas e nem sempre visíveis para mim. De facto, algumas das educadoras desempenhavam as suas funções fora do seu espaço físico de trabalho (CDIJ), na preparação de actividades e materiais, na realização de reuniões com profissionais de outras entidades, etc.

Outra dificuldade sentida, ligou-se à análise das entrevistas realizadas. A discussão das aprendizagens identificadas pelas inquiridas e os respectivos significados nem sempre eram muito claros nas suas palavras. Por isso, houve da minha parte um esforço redobrado de compreensão do que me foi dito, o que poderá não ter sido suficiente para uma interpretação completa dos dados obtidos. Como última dificuldade, identifico o facto de ter sido o primeiro contacto que fiz com uma realidade de trabalho, na qual não foi fácil interpretar e compreender as acções e intervenções executadas pela vasta equipa de profissionais que detinha o *Projecto Rua*. Para além da equipa em que me encontrava inserida, existia outra, o CAC extenso, que partilhava o mesmo espaço físico de trabalho e ambas as equipas frequentemente cruzavam assuntos e apoiavam-se mutuamente relativamente a modos de actuar nas diversas situações de trabalho. Este outro grupo de trabalho actua noutras zonas e nem sempre me foi possível entender o seu âmbito de intervenção, nem tão pouco onde terminava uma zona de acção de um grupo e a de outro.

Cabe-me ainda destacar que neste percurso realizado como estagiária, existiram dois contextos de desenvolvimento de aprendizagens: o contexto formal do mestrado, ao longo do primeiro ano de aulas e das sessões de orientação que obtive junto da minha orientadora; o contexto não formal, no quotidiano no CDIJ Oriental, no qual decorriam o desempenho de funções, as reuniões entre as várias profissionais e as sessões

dinamizadas junto das crianças e jovens. Adicionalmente, um outro contexto, informal, situado no mesmo espaço de trabalho da equipa do CDIJ Oriental, mas no qual ocorriam os almoços descontraídos das educadoras, a celebração de datas festivas, por exemplo, com lanches, os diálogos e as partilhas de situações mais intimistas e as interações estabelecidas entre as crianças e os jovens e entre estes e as educadoras. Deste modo, a realização deste mestrado e do respectivo estágio proporcionou-me não só ferramentas teóricas, devido às leituras que fui realizando, como práticas no que corresponde à concepção, construção e avaliação de actividades não-formais, bem como sugestões de ajustamento de actividades a pessoas diferentes, criando um ambiente favorável consoante as diferenças entre pessoas.

Outra das ferramentas obtida foi adoptar uma postura atenta aos pormenores, visto que estava num espaço novo e pertencente a outros e perante o qual tinha que reter e compreender as formas de estar e de abordar os outros, quer as educadoras, quer as crianças e os jovens. Tal situação colocou à prova a minha capacidade de sensibilidade e de entendimento face a uma nova realidade, na qual se utilizava um novo vocabulário, novos comportamentos e atitudes, bem como novas mentalidades.

Após esta análise, o estágio académico desenvolvido no IAC tornou-se num elemento consistente de saberes ligados às dimensões cognitivas, sociais e emocionais, a partir do qual registei uma nova reestruturação que, consequentemente, contribuiu para um olhar mais atento sobre o que me rodeia e para um incentivo ao recurso à criatividade, autonomia e cooperação, aumentado, assim a minha “bagagem” académica e pessoal.

Deste modo, o termo formação experiencial esteve inserido não só no processo de formação das educadoras, como também esteve implícito nos vários momentos desenvolvidos em estágio e que correspondeu a um processo global de autonomização que envolve, segundo Pineau (1991), o *eu* (autoformação), os *outros* (heteroformação) e as *coisas* (ecoformação), a partir do qual se constroem aprendizagens num espaço e num tempo sem fronteiras, onde se reconhece a importância da modalidade da educação informal através da aprendizagem por via da experiência.

Bibliografia

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, Lda.

Bruno, A. (2014). *Educação Formal, Não Formal e Informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos*. Medi@ções. Vol. 2, n.º 2. Pp. 10-25.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. (2006). *Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal*. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação em Portugal, (1986–2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 207 - 267.

Canário, R. (2013). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Lisboa: Educa.

Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.

Cavaco, C. (2009). *Experiência e Formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais*. Educação Unisinos, vol.13, n.º3, pp. 220-227.

Delors, J. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Asa: Porto.

Dominicé, P. (1985). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. Universidade de Toulousse. In A. Nóvoa & M. Finger (Org.), *O Método (auto)biográfico e a Formação*. EDUFRRN. São Paulo, pp. 51-61.

Dubar, C. (1997). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Editora.

Dubar, C. (s/d). *Formação, Trabalho e Identidades Profissionais*. In Canário, R. (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto Editora, pp.43-52.

Carvalho, P. (s/d). *Breve Historial da Intervenção do - Projecto Rua – IAC*. Instituto de Apoio à Criança. pp.1-28.

Ferreira, S. (2009). *Terceiro Sector*. In A.D.Cattani, J.I. Laville, I.I. Gaiger & P. Hessanha, Coords., *Dicionário Internacional da Outra Economia*. Coimbra: Edições Almedina/CES, pp.322-327.

Ferreira, S. (2012). *Observando a indecidibilidade da participação do terceiro sector na governação em rede*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 97, pp.107-132.

Finger, M. & Asún, J.M. (2003). *A Educação de Adultos Numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Editora.

Josso, M-C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.

Lima, L. (2012). *Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir: sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem*. Cortez Editora. pp.93-114.

Melo, A. (2012). *A Educação de Adultos ao Longo da Vida, Pela e Para a Autonomia*. In *Passagens Revoltas. 1970-2012. 40 anos de Intervenção por Ditos e Escritos*. Lisboa: Sítio do Livro, Lda, pp.509-517.

Melo, A. (2012). *O Papel das Organizações do Terceiro Sector na Aprendizagem ao Longo da Vida*. In *Passagens Revoltas. 1970-2012. 40 anos de Intervenção por Ditos e Escritos*. Lisboa: Sítio do Livro, Lda, pp.448-464.

Pineau, G. (1985). *A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e ecoformação*. Universidade de Tours. In Nóvoa A. & Finger, M. (Org.). (2010). *O Método (auto)biográfico e a Formação*. EDUFRRN. São Paulo. pp.99-118.

Pineau, G. (1991). *Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation*. In Courtois, B. & Pineau, G. (Org.). *La Formation Expérientielle des Adultes*.

Porto, I. (2009). *Guia Metodológico – Interromper Percursos Marginais*. Instituto de Apoio à Criança. pp.1-36.

Webgrafia

<http://www.iacrianca.pt>. Consultado em 2015.

Anexos

(em suporte digital)